Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8270035
Centre d'intérêt: 50

Angers, Pierre, 1912-.

Les modèles de l'institution scolaire : contribution à l'analyse institutionnelle / Pierre Angers. -- [Trois-Rivières] : Centre de développement en environnement scolaire, 1976.
95 f. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques): f. [89]-94.

Cote Dewey: 371.2'07/A587m Cote LC: LB/2891/.03

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Etablissement *Modèle *Système scolaire

Document qui se propose d'analyser les causes actuelles de la confusion dans le système scolaire au Québec et de fournir un schème d'analyse qui aiderait à en formuler une problématique; il veut fournir le point de départ d'une instrumentation conceptuelle aidant à poursuivre les analyses méthodiques et rationnelles pour mieux saisir l'institution scolaire considérée dans ses dimensions internes ainsi que dans ses relations à la personne et à la société.

Pour l'analyse, le document recourt à l'instrument conceptuel que constitue le modèle. Il propose une typologie dont l'axe fondamental est la relation sujet-objet (la relation apprenant-environnement scolaire) et les éléments majeurs sont les huit dimensions de l'institution scolaire (dimension organisationnelle, administrative, didactique, épistémologique, éthique, psychologique, socio-culturelle et économico-politique).

Le document propose trois modèles de l'institution scolaire. Chaque modèle est constitué par un ordre de relations entre les termes où aucun terme n'est indépendant du réseau des relations dans lequel il est inséré. L'élaboration d'un cadre de référence permettant de situer en perspective les modèles de l'environnement scolaire et d'en définir la forme d'analyse aide à prendre conscience qu'il existe plus d'une conception de l'activité éducative et, par le fait même, à relativiser le caractère absolu que l'opinion a tendance à attribuer au modèle courant.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270035

Centre de
Développement en
Environnement
Scolaire

LES MODELES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Pierre Angers

E D U Q 8270035

LES MODELES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

CONTRIBUTION

A

L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

Pierre Angers

Janvier 1976

TABLE DES MATIERES

Chapitres		pages
I.-	CONFUSION DE LA SITUATION SCOLAIRE	1
	Une situation confuse	1
	Causes de cette confusion	4
	Complexité de l'institution scolaire	5
	L'institution scolaire est pluridimensionnelle	
	Ordre des dimensions	13
	Les tensions sociales dans l'institution scolaire	20
	Il existe plusieurs modèles de l'institution scolaire	22
II.-	ELABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE	26
	Nécessité d'une analyse rigoureuse de l'institution scolaire	26
	Elaboration d'une instrumentation analytique	27
	L'axe fondamental de la typologie	28
	Les axes majeurs de la typologie	33
	Une typologie des modèles	36
	Un cadre de référence	38
	Emplois de cette instrumentation	41
III.-	TROIS MODELES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE	44
	Le premier modèle de l'institution scolaire	44
	Le deuxième modèle de l'institution scolaire	54
	Le troisième modèle de l'institution scolaire	63

Chapitres pages

IV.- OBSERVATIONS ET APPLICATIONS 78

TABLEAUX DES MODELES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE 83

Modèle 1 84
Modèle 2 85
Modèle 3 86
Indications de lecture 87

NOTES 88

TABLE DES NOTES 95

I

CONFUSION DE LA SITUATION SCOLAIRE

Une situation confuse

S'il est un fait saillant touchant la situation scolaire au Québec, c'est bien la confusion qui a cours à son sujet. Confusion dans les faits: la réforme de la dernière décennie, dont l'un des objectifs majeurs était de conférer une ordonnance à l'ensemble du système scolaire, a suscité plus de problèmes qu'elle n'en a résolus. On pourrait dresser une liste de problèmes importants dont la solution n'est pas pour un avenir prochain parce qu'elle exige plus que des mesures spécifiques. Ainsi en est-il, par exemple, du problème de la formation des maîtres, qui depuis le début des années soixante, a fait l'objet d'étude sur étude et de recommandations réitérées sans que la situation ne soit réellement transformée. Ainsi en est-il de l'enseignement de la langue française qui n'a pas supporté sans de graves détériorations l'horaire morcelé de l'école polyvalente.

Ainsi en est-il des articles de base du Règlement no. 7 (les articles 10 et 11) dont la pénétration dans les écoles n'avance qu'à pas de tortue et qui rencontre des résistances qui ne tiennent pas toutes à la responsabilité des maîtres. En réalité, ces problèmes ont des dimensions qui dépassent largement leur caractère spécifique, car ils concernent la structure générale et l'esprit même de l'institution scolaire.

La confusion dans les faits n'est que le reflet de la confusion dans les esprits. L'éducation est comme la vie politique: elle intéresse de vastes secteurs de la population et pas seulement les professionnels de l'enseignement: enseignants, administrateurs et fonctionnaires. Se sentent concernés par l'institution scolaire les parents, les collèges professionnels, les pouvoirs économiques et politiques, les syndicats. Tous ces groupes, à des titres divers, estiment qu'ils ont à dire leur mot. Les approches varient d'un groupe à l'autre suivant leurs besoins et leurs intérêts souvent divergents et suivant les idéologies parfois inconciliables. Il s'ensuit des débats où les opinions se heurtent et se durcissent et des décisions de l'administration qui suscitent des résistances tenaces.

Le ton passionné et parfois partisan des débats, les préjugés qui s'y expriment ne favorisent guère des prises de conscience sur l'école, encore moins sur les dimensions implicites de l'institution scolaire. Un débat serein des questions insérées dans une problématique et soumises à un traitement rationnel n'est pas chose fréquente. Trop souvent, il n'y a pas dans ces débats une véritable analyse des questions. Et il n'est guère possible d'en attendre de la part des groupes ou des organisations qui n'ont pas pris le temps d'élaborer un cadre de référence explicite et de s'y reporter pour l'analyse des questions et la solution des problèmes.

Pour traiter d'un problème, chacun y va de son expertise tirée souvent d'une longue expérience dans un secteur particulier de l'enseignement mais aussi restreinte à ces domaines, et partant partielle et déformante. Bien des réformateurs du début des années soixante étaient des esprits avertis de la dimension économique et politique de l'institution scolaire; ils étaient moins familiers de ses dimensions épistémologique et didactique . Les enseignants demeurent sensibles aux aspects organisationnels de la salle de cours et de l'école. Les parents, en majorité plutôt observateurs, demeurent attachés aux valeurs traditionnelles de l'école

(discipline, langue, confessionnalité) et à la préparation à l'emploi; sauf une large proportion de parents intéressés à l'éducation, les parents ignorent trop souvent les dimensions épistémologique et psychologique de l'école. Trop souvent chaque groupe parle une langue étrangère aux autres catégories. Il arrive alors que les personnes s'opposent sans parvenir à s'entendre et à échanger, sans réussir à mettre le doigt sur les raisons véritables et les volontés implicites qui les opposent et les divisent. Cette situation chaotique crée un terrain propice à la confusion dans les esprits et au désordre dans les faits.

Causes de cette confusion

L'objet de cet article est d'analyser plus à fond les causes de cette confusion et de fournir un schème d'analyse qui aiderait tout au moins à situer les problèmes dans une problématique et à les traiter en perspective. A cette fin cet essai voudrait fournir le point de départ d'une instrumentation conceptuelle aidant à poursuivre les analyses

méthodiques et rationnelles pouvant conduire à une connaissance plus discernante de l'institution scolaire considérée dans ses dimensions internes ainsi que dans ses relations à la personne et à la société.

En vue de déblayer davantage le terrain, il y a lieu d'explorer de façon un peu plus poussée les causes de cette confusion généralisée.

Complexité de l'institution scolaire

On peut faire une première constatation qui a sans doute l'air d'une lapalissade mais sur laquelle les discussions passent trop rapidement. Le système scolaire est un organisme d'une extraordinaire complexité qui à certains égards ressemble à un véritable monstre. Le Rapport du Conseil Supérieur de l'Education sur l'Activité Educative a attiré l'attention des éducateurs et du public sur cette complexité et sur quelques-unes des conséquences qui en découlent.

"Le système scolaire considéré comme un tout et envisagé dans l'ensemble de ses parties composantes et selon les multiples dimensions qu'il comporte, constitue une réalité sociale fort complexe. Cette grande diversité d'éléments hétérogènes, reliés par de multiples rapports et réagissant les uns sur les autres, est l'un des traits saillants de ce système. Celui-ci se compose d'un ensemble de lois et de règlements, d'organismes administratifs et d'institutions d'enseignement, de services et de fonctions de nature très diverse, de personnel de cadre, d'enseignants et d'étudiants de tous âges appliqués à des tâches très variées. On y retrouve des éléments aussi disparates que des fonctions de législation et de règlementation, des fonctions de gestion et de financement, des fonctions de recherche et d'expérimentation, des fonctions de communication et d'enseignement, des fonctions d'apprentissage, d'évaluation et d'orientation. Un très grand nombre de personnes et d'organismes participent à des titres divers, au fonctionnement du système d'éducation ou de certains de ses secteurs: services gouvernementaux de tous les degrés, hommes politiques et fonctionnaires, recteurs d'universités et chefs d'établissements, associations de parents, associations et syndicats de professeurs, groupements socio-économiques, jeunes élèves et étudiants adultes, ana-

lystes et conseillers professionnels. Le système comprend de vastes groupes d'étudiants et de petites équipes d'études et de recherche, des comités de travail et des organismes administratifs de tous niveaux. Ce que l'on a pris l'habitude de désigner sommairement par l'expression commode de "système scolaire", sans s'arrêter à réfléchir à la complexité de la réalité évoquée par ces termes, se réfère à un ensemble d'éléments multiples et hétérogènes dont les parties composantes et les personnels qui y participent sont coordonnés ou intégrés de façon plus ou moins étroite selon les cas par la poursuite des finalités et des valeurs éducatives" (1).

Le Rapport du Conseil Supérieur de l'Education a observé un aspect fort important de cette complexité: les relations étroites entre les parties de cet organisme qui est un système unifié.

"L'organisme scolaire est un système. Il est vrai qu'il a plusieurs dimensions et qu'il se compose de parties; mais il ne s'agit pas de parties autonomes, entièrement séparées les unes des autres. C'est un système, c'est-à-dire un ensemble structuré dont les divers éléments agissent et réagissent les uns sur les autres. Il est vrai que cet organisme comporte des fonctions et des activités fort diverses; mais

elles sont organisées en vue d'atteindre expressément certains objectifs prescrits en matière de formation et d'éducation. La complexité du système scolaire ne provient pas seulement de la diversité et de la multiplicité des fonctions et des structures qui le composent. Elle provient aussi et surtout des rapports de toutes sortes qui existent entre les composants essentiels de cet organisme. Rapports de toutes natures qui font qu'un changement introduit dans une partie se fera sentir aussitôt sur les autres" (1).

A cause de cette complexité touffue et des rapports étroits qui existent entre les parties, il n'est pas facile d'embrasser d'un même regard l'ensemble du système, de mesurer le poids d'une décision portant sur un point parriculier (vg. le programme cadre de mathématiques à l'élémentaire), et d'en prévoir la portée sur l'ensemble du système. Il n'est pas facile de saisir le sens d'un phénomène particulier ou l'exacte portée d'une réforme.

Cette forme de complexité découlant de la multiplicité des fonctions et des établissements ne constitue cependant que la partie visible d'un autre type de complexité moins apparente et plus fondamentale. Il tient cette fois

à la structure de l'environnement scolaire tel qu'il a été institué dans les sociétés occidentales.

L'institution scolaire est pluridimensionnelle

L'institution scolaire peut être envisagée comme un univers constitué de plusieurs dimensions. Nous employons ici le terme dimension au sens utilisé par la théorie de la relativité lorsqu'elle considère l'univers comme un continuum à quatre dimensions et nous l'étendons à cet univers particulier, cohérent et consistant qu'est l'institution scolaire. Le terme dimension désigne ici un ensemble de structures et de dynamismes qui constituent ce champ de forces et qui interagissent à l'intérieur de ce champ. Pour comprendre l'institution scolaire, l'observateur doit prendre une certaine distance à son endroit, afin de l'embrasser en son ensemble et d'un seul regard. Pour effectuer cette opération d'analyse et de synthèse, il utilise des concepts et des symboles. On peut alors présenter les dimensions comme des axes majeurs de l'institution scolaire, axes qui sont partout présents et actifs dans le système, sinon toujours dans leur réalité formelle, du moins toujours dans leurs effets et leurs

incidences sur les fonctions et les décisions, les événements et les phénomènes, les attitudes et les comportements.

Nous tenterons de dégager dans cet essai le tableau des dimensions majeures de l'institution scolaire.

L'institution scolaire comporte une organisation des études avec des niveaux d'enseignement distincts et coordonnés, des programmes structurés et agencés les uns aux autres, des règlements d'admission et de promotion et un ensemble de dispositions régissant le régime des études: c'est la dimension organisationnelle. Le système scolaire comprend des fonctions et des opérations de direction, de planification, de coordination et de gestion, y inclus tous les aspects complexes des relations de travail: c'est la dimension administrative. L'institution scolaire organise à tous les niveaux un enseignement formel en vue d'apprentissages systématiques, avec des méthodes pédagogiques appropriées, des méthodes d'évaluation et de contrôle des connaissances, des tests et des examens: c'est la dimension didactique. L'institution scolaire est le lieu d'un ensemble d'expériences d'apprentissage, d'acquisition de savoir et de savoir-faire dont le fonctionnement implique une façon de concevoir l'exercice de la connaissance: c'est la dimension épistémologique.

L'institution scolaire est un lieu de relations entre administrateurs et professeurs, entre professeurs et apprenants; ces relations créèent un style de vie colorant la vie entière de l'institution, impliquant des valeurs qui relèvent d'une conception de l'agir humain et de l'existence: c'est la dimension éthique. Ces valeurs diffuses dans le type de la prise de décision, dans la manière d'enseigner et de traiter les questions, le degré d'implication des personnes concernées affectent le développement humain des personnes, qu'il s'agisse des étudiants, des professeurs ou des administrateurs: c'est la dimension psychologique. L'institution scolaire est enserrée dans le réseau socio-culturel de la société qui la porte et dont elle partage à des degrés divers les aspirations et les valeurs: c'est la dimension socio-culturelle. L'institution scolaire est l'objet d'un enjeu économico-politique. L'école est le lieu de passage entre la sphère des intérêts privés, familiaux et professionnels (au sens personnel du terme) et la sphère des intérêts collectifs et des finalités de la société économico-politique. C'est la dimension économico-politique.

Dans cet essai nous présentons huit dimensions majeures de l'institution scolaire. Nous ne prétendons pas que

ces huit catégories soient les seules qui existent dans l'institution scolaire, ni qu'elles répondent à des critères décisifs de distinction. Pour prendre un exemple, il y aurait sans doute lieu, en certaines circonstances, de considérer dans l'analyse comme deux dimensions distinctes l'axe économico-politique. Dans les tableaux qui suivent nous les avons réunis à titre d'hypothèse parce que dans les sociétés industrielles fondées sur l'exploitation scientifique des ressources naturelles, l'activité économique exerce une influence prépondérante sur le pouvoir politique. L'analyse de l'institution scolaire dans les jeunes nations africaines exigerait sans doute que soient nettement distinguées les dimensions économique et politique.

Autre, la recherche ultérieure conduira probablement à identifier d'autres dimensions majeures de l'institution scolaire. Nous pensons aux recherches qui se poursuivent depuis dix ans sur le domaine neuro-fonctionnel, et notamment sur les rôles des hémisphères du cerveau dans diverses formes d'apprentissage et de compétence. L'application de ces recherches à l'activité éducative et à l'environnement scolaire apparaît de plus en plus clairement au fur et à mesure que se développent les recherches. (2)

L'identification exacte des dimensions ainsi que leur nombre conservent un caractère hypothétique; elles peuvent varier selon la visée de l'analyse. Mais le caractère pluridimensionnel de l'institution scolaire apparaît à nos yeux comme une évidence. Ainsi en est-il des trois catégories de dimensions: celles qui ont trait aux relations de l'individu avec l'institution, celles qui spécifient les traits caractéristiques de l'institution et celles qui ont trait aux relations de l'institution avec la société.

Ordre des dimensions

Dans l'environnement scolaire chacune de ces huit dimensions est présente et dynamique. Il en est ainsi parce que dans le fonctionnement de l'institution scolaire chacune implique les autres. Bien qu'elles appartiennent à des ordres de choses que la pensée distingue et dissocie dans l'analyse et qu'elle considère comme relevant de sphères d'activité différentes, ces dimensions sont étroitement reliées entre elles, elles exercent l'une sur l'autre une influence continue dans cette totalité dynamique qu'est le système scolaire.

On ne trouvera pas un règlement de nature financière, ni une décision touchant le régime pédagogique, ni un conflit dans les relations de travail qui n'ait des répercussions sur le style d'enseignement d'un professeur en classe ou sur l'activité de l'apprenant. La détermination de l'horaire dans une école secondaire est une mesure administrative et organisationnelle; elle a une portée considérable sur les comportements des professeurs (éthique et didactique) et sur l'activité d'apprentissage des élèves (épistémologique); les modalités administratives d'inscription dans un département ont des répercussions multiples dans l'ordre éthique et épistémologique, c'est-à-dire sur la manière d'entrer en relation avec les étudiants et sur la manière de structurer l'activité éducative. Au point de vue didactique, et plus encore aux points de vue éthique et épistémologique, la manière de proposer le savoir a plus d'importance que le contenu du programme. Une école élémentaire soucieuse avant tout de la croissance autonome des enfants aménagera un environnement conséquent à cette visée. On le voit bien, les dimensions dont il est ici question sont des éléments constitutifs de l'environnement scolaire et ils sont reliés les uns aux autres à de multiples égards.

L'institution scolaire est constituée de l'ensemble de ces dimensions qui lui sont inhérentes et lui donnent sa physionomie distincte parmi les entreprises sociales. Ce caractère pluridimensionnel est l'une des raisons de sa complexité; et c'est aussi l'une des raisons, sinon la principale, qui rendent difficile sa compréhension. Un regard qui a l'ambition de saisir en son ensemble l'institution scolaire doit embrasser, dans son horizon, toutes ces dimensions.

Un modèle explicatif doit retenir chacune des composantes dans la représentation qu'il en propose et situer chacune des composantes dans le réseau des relations qu'elle entretient avec les autres dimensions là où elle prend sens à l'intérieur du tout. Un regard superficiel, un modèle incomplet fournissent une image inexacte et déformée de la réalité et ils deviennent source de confusion pour la pensée et source de méprise dans les décisions (3).

La complexité puridimensionnelle de l'institution scolaire, le caractère singulier et distinctif de chaque dimension, l'action que chacune exerce sur les autres sont des réalités confusément perçues et parfois à peine entrevues par les parents et les éducateurs, voire par les usagers du sys-

tème et par ceux qui exercent des responsabilités de direction dans une école, une commission scolaire ou au ministère de l'Education.

Il y a lieu d'être plus précis et de cerner plus nettement l'ampleur de ce phénomène. D'une part, les structures organisationnelles, les pratiques administratives et les pratiques didactiques sont généralement connues, du moins par ceux qui ont pris le soin de les étudier, soit par le canal des lois et des règlements, soit par une longue familiarité avec la pratique scolaire. D'autre part, les dimensions d'ordre éthique, psychologique et épistémologique, ainsi que les dimensions politiques et culturelles ont tendance à demeurer dans l'implicite et à échapper au regard dans la mesure où elles sont prises comme allant de soi. Cette insconscience peut aller jusqu'à les ignorer complètement. Pour quelles raisons en est-il ainsi?

Les dimensions distinguées ici par l'analyse sont entrelacées les unes dans les autres au point de se confondre dans le fonctionnement de l'école. Néanmoins elles n'appartiennent pas au même ordre de choses. L'organisation de l'institution scolaire, ses structures administratives, les

méthodes didactiques utilisées constituent le cadre extérieur du système; elles se réfèrent aux fonctions et aux finalités reconnues de l'école; elles font l'objet de déterminations et de directives dans les documents officiels; elles sont devenues familières aux éducateurs et au grand public.

Les phénomènes d'ordre épistémologique, psychologique et éthique sont d'une autre nature; ces phénomènes se manifestent sans doute constamment dans les attitudes et les comportements des individus, étudiants, enseignants ou administrateurs, mais ce sont des phénomènes qui ont leur point d'origine et se déploient dans la vie intérieure des personnes; de ce fait, ils ne révèlent leur existence qu'à un regard attentif et éveillé à leur densité.

Les dimensions politique et culturelle inscrites dans les structures et le fonctionnement de l'institution scolaire sont des fonctions sociales de l'école dans la société et un grand nombre de personnes ne sont pas toujours pleinement averties des rapports qui existent entre la politique et la pédagogie, entre les finalités économiques de l'école et le type d'apprentissage imposé aux apprenants.

Ces phénomènes, malgré qu'ils soient cachés aux yeux des cateurs affectés de cécité à leur endroit, n'en demeurent pas moins présents et actifs à tous les niveaux et dans toutes les situations de l'enseignement. Ils sont mêlés, alliés à la vie quotidienne de l'école, profondément impliqués dans le tissu de la pratique scolaire. Le fonctionnement de l'école, les attitudes et les comportements des administrateurs à l'égard des professeurs et des élèves (et vice-versa), le contenu des règlements du Ministère de l'Education du Québec ou des résolutions des commissions scolaires et la manière d'en définir le contenu et de les promulguer comportent des choix épistémologiques, psychologiques et des valeurs éthiques. Leur impact sur les personnes est très puissant et il exerce un rôle considérable sur le style de didactique véhiculé par l'institution ou sur le style de formation trop souvent subie par l'apprenant. La réalité de ces dynamismes éclate au grand jour dans les périodes de crise.

Lorsqu'on cherche à élucider le sens des valeurs enfouies dans ces dimensions cachées, les données explicitées par l'analyse apparaissent généralement à plusieurs groupes d'éducateurs comme des entités de pure spéculation et à ce titre n'ayant aucun rapport avec la pratique scolaire. A

l'occasion d'un rapport sur la formation des maîtres ou d'un règlement sur l'organisation scolaire, ce n'est pas le moment, affirme-t-on, de faire de la philosophie. Alors qu'à leur insu les auteurs de ces rapports présentent des propositions impliquant une conception de l'activité éducative; alors qu'une recommandation sur un programme de formation ou une forme de recyclage des maîtres reposent toujours sur des postulats implicites de caractère éthique, psychologique ou épistémologique et qu'ils impliquent de ce fait des postulats philosophiques et des options politiques ou culturelles.

En réalité, ces dimensions cachées se réfèrent à des événements de la conscience et ils sont vécus intensément par les personnes concernées, apprenants, enseignants ou administrateurs. Il arrive que ces expériences internes ne soient pas symbolisées correctement par les personnes qui les vivent; elles n'en sont pas moins réelles. Mais vues de l'extérieur, elles peuvent apparaître comme théoriques à des personnes qui demeurent peu sensibles aux phénomènes de la vie intérieure. Elles se confondent alors avec la trame de l'environnement et elles demeurent invisibles à ceux qui la dirigent parce qu'elles leur semblent conformes à la lo-

gique et à la marche de l'institution.

Cette absence de conscience portant sur les dimensions voilées de l'institution scolaire est l'une des causes majeures de la confusion qui règne dans les esprits à son sujet. Elle entretient aussi des méprises sur l'origine de phénomènes inattendus qui découlent de décisions administratives portées précisément pour les contrôler ou du moins pour en réduire la portée.

Les tensions sociales dans l'institution scolaire

Il existe une deuxième source de confusion au sujet de l'institution scolaire qui se rattache cette fois aux dimensions sociales du système. L'école est présentée en général comme une entreprise libératrice, foyer de promotion individuelle et de progrès social, instrument de culture dans la nation. Ces expressions font partie de la rhétorique officielle consacrée à l'apologie de l'école. En même temps, l'école est dépendante des objectifs économiques et politiques de la collectivité (l'école a pour rôle d'être

un fournisseur de main-d'oeuvre adaptée) et, dans une mesure variable selon les circonstances, elle est subordonnée aux besoins de l'Etat en matière de développement. Elle est un lieu où s'installe l'idéologie dominante.

De ce fait, l'école est un milieu où se répercutent les tensions de la société et les variations de la vie politique. L'école est enfermée dans l'environnement social et elle est contrôlée par le pouvoir politique qui s'en fait le gardien. L'école a toutefois la possibilité, sans y échapper totalement, de remettre en question le contrôle de l'idéologie dominante. Les esprits ne se contrôlent jamais entièrement, même lorsque les structures les bride nt. L'apprentissage scolaire peut conduire à des prises de conscience qui soient vives et qui provoquent des contestations violentes. Ainsi les contradictions so ales pénètrent dans l'école par le canal des étudiants, des professeurs et parfois des administrateurs. L'institution scolaire peut ainsi devenir l'un des lieux de la contestation de l'ordre existant. Dans les moments de crise, alors que ces tensions éclatent, l'école apparaît profondément divisée; elle se révèle comme un champ clos des affrontements de la société.

Il existe plusieurs modèles de l'institution scolaire

Il existe une troisième source de confusion du même ordre que la précédente mais qui va la prolongeant et l'aggravant. En plus de demeurer à l'état implicite dans les esprits, les postulats idéologiques (à savoir d'ordre épistémologique, éthique et psychologique et par voie de conséquence, les postulats d'ordre politique et culturel) ne sont pas identiques chez tout le monde. Il n'existe plus aujourd'hui dans le Québec un consensus général sur les objectifs de l'éducation et sur les méthodes pour les atteindre. Le modèle unique d'école est périmé. Jusqu'au début des années 40, l'enseignement traditionnel vivait dans un cadre national sans doute un peu étroit mais unique. Il vivait selon des règles qui semblaient peu contraignantes parce qu'elles étaient admises de tous ou n'étaient guère contestées. Dans ce cadre qui posait peu de problèmes, et à condition d'observer les règles du jeu, l'enseignant et l'administrateur exerçaient paisiblement leurs fonctions. Il n'existe plus aujourd'hui de règles du jeu communément admises. On le voit dans les appréciations portées sur les écoles polyvalentes, dans les débats sur la confessionnalité et sur les conceptions du CEGEP. Les objectifs attribués à

l'école sont multiples, les manières de voir l'éducation sont divergentes. Il n'y a plus de modèle unique: divers modèles de l'école sont en train de se dessiner. Ainsi le modèle traditionnel conserve ses partisans pour qui l'élève est une personnalité à former, à qui il faut inculquer des connaissances, et des règles de vie. Aux côtés de ce premier modèle, un second est en train de prendre corps pour qui l'élève est le s'éduquant que l'éducateur a pour charge d'aider mais à qui il laisse l'autonomie et la créativité. Entre ces courants, les divergences s'accusent. Dans l'enseignement, ces courants, représentés par des catégories de parents, d'enseignants, d'administrateurs, se rencontrent, se heurtent, produisent des conflits aigus et des débats sans issue, souvent parce que les options idéologiques qui sont à la source des divergences ne sont pas assez nettement clarifiées. Chacun investit dans ces débats ses propres irritations mais fort peu d'analyse et de réflexion On se bat en adversaires sur des objectifs alors qu'il serait plus fécond d'expliciter les principes sous-jacents aux positions adoptées. Mais, chose certaine, ce facteur accroît la confusion des esprits au sujet du système scolaire.

Ces analyses conduisent à une première conclu-

sion capitale pour étayer les propositions qui suivent. On peut la formuler en quelques mots. L'institution scolaire est un organisme pluridimensionnel d'une grande complexité; elle est de plus tiraillée par des tensions internes. Cette complexité et ces contradictions sont difficiles à démêler et donnent prise à la confusion. Il existe sans doute des confusions insérées dans la contexture du système, mais celles-ci règnent le plus souvent dans les esprits. Malgré son omniprésence dans la société et jusque dans la plupart des foyers, le système scolaire est un organisme mal connu du public et de ses usagers. Les parents, les enseignants, les administrateurs, les "hauts décideurs" ne parviennent pas toujours à saisir nettement le fonctionnement de cette immense machinerie ni le sens des événements qui s'y passent.

Pour exercer avec justesse une fonction dans l'institution scolaire, pour introduire un changement avec le souci d'en mesurer les conséquences, pour évaluer correctement un processus ou un rendement, il faut tenir compte du caractère multidimensionnel de cet organisme; sinon surviendront de façon inattendue des conséquences fâcheuses, et peut-être des inconvénients plus graves que les avantages escomptés.

Il faut donc apprendre à discerner la ou les composantes immédiatement concernées par la décision et les considérer dans leurs rapports avec la totalité qui les comprend et leur donne sens. Il faut aussi parvenir à dévoiler progressivement par l'analyse des situations et des problèmes les éléments implicites logés dans les structures du système scolaire et répandus dans la pratique. Il faut enfin parvenir à discerner et à tirer au clair les tendances diverses et parfois contradictoires qui existent et s'affrontent chez les diverses catégories d'éducateurs et d'usagers (4).

II

ELABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE

Nécessité d'une analyse rigoureuse de l'institution scolaire

Une analyse de cette nature, à la fois méthodique, rigoureuse et dévoilante, ne saurait être entreprise sans l'emploi d'une instrumentation conceptuelle construite à cette fin; celle-ci permettrait d'embrasser d'un regard l'ensemble de l'institution scolaire, de discerner chacune des composantes qui la constitue et de les situer dans le réseau de leurs rapports. L'un des instruments conceptuels conçus pour l'analyse et la description des organisations complexes, c'est le modèle: il permet d'analyser les parties d'une réalité complexe, sans perdre de vue la compréhension de la totalité. Et puisqu'il existe dans la société contemporaine plusieurs conceptions de l'intervention éducative, il y a lieu de penser à élaborer une instrumentation conceptuelle un peu plus précise qui se présenterait comme une typologie des modèles de l'environnement scolaire.

Elaboration d'une instrumentation analytique

Le modèle est la représentation simplifiée et symbolique d'une réalité complexe. Le modèle est une représentation simplifiée en ce sens qu'il réduit la masse confuse des données empiriques à leurs structures rationnelles cohérentes. Le modèle est une représentation symbolique en ce sens qu'il construit sous forme de propositions et de symboles étroitement reliés la logique de la réalité que l'on cherche à schématiser pour en mieux saisir la cohérence interne. En opérant cette réduction, le modèle parvient à dégager les composantes majeures de l'environnement scolaire; il situe ces composantes dans la logique de leurs relations réciproques. Dégagé des éléments accessoires qui masquent les lignes majeures du tableau et représenté sous la forme simplifiée du modèle, le système scolaire apparaît avec la netteté d'un type ayant ses axes majeurs, sa cohérence interne, le dynamisme propre à sa visée réelle. Il est possible, en outre, de dégager de la même manière la logique interne de chacun des courants de pensée en éducation et d'élaborer une typologie des modèles manifestant les points de divergence et les points de convergence qui existent entre eux.

La typologie cherche à répondre à trois exigences de l'axiomatique adoptée pour les fins de cette étude, à savoir constituer un instrument d'analyse utilisé pour comprendre l'environnement scolaire. Elle doit: en premier lieu, représenter les composantes sous la forme de dimensions majeures du système scolaire et les faire apparaître clairement dans un schéma logique; en deuxième lieu, mettre en relief dans ce schéma la logique des relations entre ces dimensions; en troisième lieu, définir dans chaque modèle de l'environnement scolaire la logique de ces dimensions et celle de leurs relations. Nous construisons ainsi un cadre de référence permettant de déterminer la position d'un point ou d'une question dans l'espace continu que constitue chaque type d'environnement scolaire (5).

L'axe fondamental de la typologie

La construction d'une typologie comporte le choix d'un point d'origine et le choix de certains axes majeurs. Le point d'origine est une dimension jugée fondamentale dans l'environnement scolaire et les axes majeurs sont constitués

par les autres dimensions constitutives de cet environnement et jugées dépendantes de la dimension fondamentale.

La présente typologie est construite à partir d'un concept théorique choisi comme point de départ logique parce qu'il peut remplir une fonction d'intégration dans l'organisation des composantes et ceci pour chacun des modèles. C'est à ce concept théorique de base que sont intégrées les diverses dimensions de l'environnement scolaire selon la logique des relations propres à chaque modèle. Ainsi peut être établi le schème logique abstrait représentant chacun des modèles; et ainsi apparaît le dynamisme propre à chacun d'eux.

Le concept théorique proposé dans cet essai et choisi comme fondamental dans la typologie, est la relation sujet-objet; ou pour exprimer ce concept en termes plus spécifiques, la relation apprenant-environnement scolaire. On pourrait aussi énoncer cette relation essentielle par la formule suivante; c'est l'apprenant en relation avec l'objet de son étude dans l'exercice même de l'activité d'apprentissage. Cette proposition, dans la construction de la typologie des modèles, remplit la fonction d'un axiome. Elle joue ce rôle même si la nature de la relation demeure équivoque et

varie d'un modèle à l'autre selon la définition que les éducateurs donnent de l'apprenant, de l'objet à connaître et de l'activité qui les relie (6).

Cette proposition, à savoir la relation S-O, énonce une *activité de connaissance*, un phénomène de conscience; à cet égard, elle relève de l'ordre épistémologique. L'épistémologie, entendue ici en son acception large, a pour objet l'étude des cheminements de la connaissance "active", cheminements qu'accomplit un apprenant en vue de comprendre un objet ou de maîtriser une discipline. Le choix d'un point de vue épistémologique comme axe fondamental d'une typologie de l'institution scolaire est une option d'une portée considérable à la fois sur la construction de la typologie elle-même et sur l'interprétation de l'institution scolaire.

Dans la construction de la typologie présentée ici, la dimension épistémologique est privilégiée comme étant la dimension principale de l'institution scolaire. Elle est de ce fait utilisée comme fondement dans la description des autres composantes de l'environnement scolaire et comme critère de leur interprétation. On peut penser à une typo-

logie fondée sur des hypothèses d'un autre ordre, inspirées par exemple de l'ordre de l'éthique, de la psychologie ou de l'anthropologie. Ces typologies ne seraient pas dépourvues de validité, mais elles partiraient d'un autre point de vue que celui que nous avons adopté dans cet article. Il y a lieu toutefois d'observer qu'il existe entre la connaissance, l'agir humain et le développement de la personne des relations très étroites et qu'à cet égard la démarche de la conscience est un fait polyphénoménal et qu'elle comprend en elle-même ces trois dimensions. En ce sens, l'épistémologie est toujours une pratique et à cet égard elle implique les dimensions de l'agir humain et du développement personnel; et elle comporte une anthropologie.

On pourrait aussi penser à une typologie fondée sur un concept sociologique ou politique. Il existe des analyses poussées et rigoureuses de l'institution scolaire considérée comme institution et étudiée dans les rapports que celle-ci entretient avec la culture de la société qui la supporte et l'entretient. Cet ordre d'analyse ne manque pas non plus de validité, mais il tend à s'éloigner du point de vue qui demeure au centre de cet essai: l'activité de connaître exercée dans le contexte de l'environnement scolaire,

avec les tendances explicites ou implicites de ce contexte et les conditions favorables ou défavorables qu'il offre à l'apprenant. A cet égard, nous prenons comme hypothèse que la pratique épistémologique, à savoir l'activité d'apprendre et de connaître, se situe au coeur du phénomène éducatif et que dans sa réalité la plus élémentaire elle se traduit par la relation du sujet qui apprend avec l'objet à connaître. Cette relation peut varier d'un modèle à l'autre parce que varient les conceptions de la connaissance. Mais l'activité d'apprendre demeure comme la finalité de l'institution scolaire. Il est donc plausible de prendre appui sur ce fait et d'en faire un axiome dans la construction formelle d'une typologie des modèles de l'environnement éducatif toujours centré sur l'activité d'apprentissage. Ainsi dans la typologie, la relation sujet-objet, quelque soit sa nature, devient une proposition première énonçant des relations logiques entre les termes premiers, soit l'apprenant, l'objet à apprendre et la relation établie entre les deux termes.

Les axes majeurs de la typologie

La construction d'une typologie ne comporte pas seulement le choix d'un axe fondamental; elle comporte aussi le choix des axes majeurs et leur articulation à l'axe fondamental. Les axes majeurs représentent les dimensions de l'institution scolaire telles que nous les avons décrites dans les paragraphes précédents. Articulées à la proposition fondamentale, celles-ci forment les coordonnées de la typologie.

La dimension épistémologique sert de fondement à l'intelligence des autres dimensions et de critère pour leur évaluation. Cette fonction varie toutefois selon la nature des dimensions. Les dimensions éthique et psychologique sont reliées à la dimension épistémologique; ce sont des aspects indissociables du même événement. La connaissance est un acte de la conscience en interaction avec le monde. Le sujet prend conscience de la signification que revêt pour lui-même cette relation au sein de laquelle il perçoit et ressent une consonance ou une dissonance entre le monde et lui. Cette démarche implique un choix et, à ce titre, elle a une valeur éthique. En outre, elle est une expérience qui se déploie dans le champ intérieur du sujet et,

à ce titre, elle est un événement psychologique. La conscience de la relation avec l'objet est à la source de la démarche; c'est pourquoi il est valide de prendre comme fondement la dimension épistémologique.

Les pratiques didactique, organisationnelle et administrative, qui constituent les fonctions spécifiques et officielles de l'école, reposent toujours sur une conception de la connaissance, de l'agir humain et du développement personnel. Cette conception peut être formulée de façon explicite ou demeurer à l'état implicite; mais elle affecte toujours les rapports de l'apprenant avec la discipline, les rapports des apprenants, des professeurs et des administrateurs entre eux. Ces pratiques ont pour but de créer des conditions favorables à l'expérience d'apprentissage de l'apprenant et, à ce titre, elles existent au service de la dimension épistémologique de l'institution scolaire.

Les dimensions sociales de l'institution scolaire reposent aussi sur une conception de la connaissance. C'est la réflexion éthique et épistémologique qui rend le mieux compte des tendances de la pensée contemporaine dans les domaines économique, politique et social; c'est elle qui per-

met d'analyser l'esprit de ces sciences et de ces pratiques, ainsi que les lignes de force de notre condition historique contemporaine. Suivant que l'on tient une conception positiviste ou une conception dialectique de la connaissance, l'attitude et la pensée à l'endroit des pratiques politiques et sociales changent considérablement.

La construction d'un système de coordonnées conduit ainsi à mettre en relation les diverses dimensions composantes de l'institution scolaire. Chaque dimension peut être alors considérée dans la perspective de ses liens avec les autres parties et dans ses rapports avec l'ensemble; c'est ainsi que chacune des dimensions de l'institution scolaire apparaît dans sa pleine signification et dans sa portée véritable. C'est le réseau des relations qui donne sens à chacune des dimensions du système. La typologie, qui est un système de coordonnées, fait ressortir la situation d'interdépendance de chaque partie du système avec le tout ainsi que la cohérence substantielle de l'institution scolaire au-delà de l'apparence sensible immédiate.

Une typologie des modèles

Nous avons constaté dans les pages précédentes qu'il n'existe plus dans la société contemporaine de modèle unique d'intervention éducative ni parmi les familles, ni parmi les apprenants, ni parmi les enseignants. Aujourd'hui se dessinent et prennent forme des manières nouvelles de concevoir l'environnement scolaire et ces tendances pénètrent peu à peu les écoles de tous niveaux. Il arrive en outre que ces conceptions ne sont pas clairement formulées et entièrement explicitées. Il importe donc de dégager les traits majeurs de ces conceptions et de les représenter sous leur forme élaborée dans des modèles.

Ces tendances diverses, dépouillées de leurs traits accessoires qui en masquent la netteté et réduites à leurs lignes essentielles, ont été ramenées à trois modèles qui sont introduits dans la typologie où ils apparaissent dans leur cohérence et leur logique internes. Les divergences entre ces courants de pensée et les pratiques qui en découlent ressortent avec netteté dans une typologie des modèles. Sans compter qu'il est important d'apprécier un trait ou une dimension de l'environnement scolaire par rapport à

sa cohérence dans le système où il s'insère. Une pratique comme celle des tests et des examens périodiques ou une forme d'évaluation externe sont des données tout à fait cohérentes dans l'institution scolaire actuelle. En revanche, ces mêmes pratiques sont aberrantes dans un environnement scolaire où l'accent serait mis sur la créativité du s'éduquant.

La typologie fournit une description formalisée des trois modèles correspondant aux trois conceptions majeures répandues à des degrés divers d'explicitation dans la société contemporaine. Chaque modèle est un construit formé par une série de propositions couvrant les diverses composantes de l'intervention éducative. L'ensemble de ces propositions constitue un tout cohérent et articulé dans lequel chaque proposition a une relation déterminée avec chacune des autres, soit qu'elle l'engendre, soit qu'elle en découle. Ainsi apparaissent dans la typologie la cohérence et la logique internes de chaque modèle d'environnement scolaire (7).

Un cadre de référence

La typologie constitue ce que l'on appelle un cadre de référence. Pour déterminer la position d'un objet dans l'espace nous recourons spontanément à un système de référence. Lorsque nous décrivons la position d'un immeuble dans une cité, les grandes artères et les rues voisines forment le système de référence dont nous avons besoin pour le situer. Les quatre points cardinaux constituent un cadre de référence à partir duquel nous déterminons la situation des autres points de l'horizon. Ainsi le cadre de référence est constitué d'un système d'axes et de points par rapport auquel nous définissons la position d'un point particulier en le situant dans ses coordonnées.

Il en va de même dans l'appréciation des réalités de l'ordre moral, comme les idées, les coutumes, les pratiques, les institutions. Lorsque nous tentons de comprendre un être (par exemple, un arbre) ou un objet de pensée (par exemple, le calendrier de l'année scolaire), nous nous référons à un cadre de référence, c'est-à-dire à des normes et à des critères qui sont souvent des choses communément partagées. Lorsque des associations de parents réclament

la confessionnalité des administrations scolaires, elles le font en vertu de normes et de coutumes qui leur servent de cadre de référence. Dans les positions publiques exprimées par ces associations, ce cadre de référence est parfois formulé de manière explicite; mais il arrive aussi - et c'est le cas le plus fréquent - qu'il demeure à l'état implicite. Il en est de même de la pratique scolaire: elle repose sur un ensemble de pré-supposés, sur des règles émanant de la coutume, sur des manières de sentir et de penser, sur un ensemble de conventions verbales ou tacites. Tout cet ensemble de normes d'action est considéré comme allant de soi et il constitue un référentiel latent, plus ou moins confusément formulé, auquel se reportent dans leur esprit les apprenants, les parents, les professeurs, les administrateurs et parfois le législateur lui-même qui dépend tout autant de ces conventions établies. Or si nous voulons sortir de ces débats toujours recommencés, si nous voulons tout au moins nous entendre sans nécessairement partager les mêmes vues, il faut mettre de la clarté dans les idées, il faut parvenir à situer les conceptions qui inspirent les idées et les positions que chaque groupe exprime. Il faut tirer au clair le cadre de référence qui est à la source de ces conceptions en les articulant tout au moins dans leurs

lignes maîtresses. A cet égard, la typologie des modèles constitue un cadre de référence explicité, ou mieux un cadre de référence en voie d'explicitation continue.

La typologie présentée ici n'a pas un caractère purement déductif. Le point d'origine de chaque modèle ne s'impose pas à l'esprit avec l'évidence intrinsèque d'une vérité absolue. Il n'est pas non plus un point de départ arbitraire. Il s'agit d'un choix inhérent à toute démarche scientifique qui constitue sans doute une singularisation de la réalité à l'égard de laquelle il convient de maintenir une distance critique. Mais ce choix épistémologique est singulièrement fécond lorsqu'il s'agit d'analyser l'institution scolaire et ses pratiques.

En outre, chacune des propositions des modèles conserve sa relation à des courants de pensée et à des pratiques qui existent à l'heure actuelle. L'étroite liaison qui unit les propositions ne provient pas d'une logique purement formelle; elle traduit plutôt par l'énonciation conceptuelle réductrice, la cohérence et la logique qui existent dans la réalité de la pratique scolaire mais qui, au niveau de la vie quotidienne, demeurent voilées par le cours confus des événements.

L'axiomatique utilisée dans la typologie n'est donc pas coupée de ses assises pratiques ni de ses prolongements existentiels. Il n'y a rien de dogmatique dans cette démarche rationnelle. Il s'agit, au contraire, d'une démarche de la pensée théorique qui se donne pour tâche de clarifier l'usage des termes courants en éducation, les relations entre ces termes et les implications réelles qu'ils comportent. Pour être effectuée correctement, cette démarche doit demeurer en rapport constant avec la pratique, conservant ainsi un caractère inductif et expérimental.

Emplois de cette instrumentation

La typologie devient aussi un instrument d'analyse dont les coordonnées sont spécifiées et articulées les unes aux autres. Elle offre tous les avantages d'un instrument d'analyse.

a) Cet instrument permet d'y apporter toutes les observations concernant les divers aspects de l'institution et de la pratique scolaire ou concernant les tendances divergentes dans la manière de voir, de sentir et de penser qui ont cours dans les milieux d'éducation.

b) Il permet de comprendre la portée réelle de chaque partie, de chaque mesure, de chaque changement du système scolaire qui n'apparaissent dans leur pleine signification que lorsqu'ils sont situés en perspective dans l'ensemble du système.

c) Il permet d'énoncer et de définir avec exactitude les lois gouvernant la pratique, les phénomènes et les structures du système scolaire, les structures et les activités de chaque modèle; il permet de dégager leur logique. Il permet aux milieux d'éducateurs de dissiper la confusion régnante et de mettre de l'ordre dans les idées.

d) Il permet de mettre en lumière la relativité de chaque proposition et plus globalement, la relativité de chaque modèle. Il n'y a pas en ce domaine de vérité absolue; il y a des postulats, des positions impliquant des conséquences, des effets directs ou indirects, des incidences à court et à long termes sur les diverses dimensions du système.

e) Il contribuera, espérons-nous, à dissiper la confusion régnante sur l'éducation et le système scolaire. Il permet tout au moins de sortir de l'impressionnisme arbi-

traire et brouillon; il oblige à prendre parti et à donner les raisons du parti que l'on prend.

III

TROIS MODELES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Le premier modèle de l'institution scolaire

A la source de ce premier modèle de l'environnement scolaire, il y a une conception du savoir et de la connaissance prédominante dans la culture occidentale contemporaine et diffuse dans la plupart des secteurs de l'activité humaine (8). Le sujet et l'objet sont traités comme des en-soi pleinement constitués. L'objet est un donné achevé, immuable, et dont l'existence est indépendante de l'acte de connaître. Dans cette perspective, le concept acquiert un caractère primordial et il a tendance à se fixer en absolu. Il se présente à un sujet dont la conscience ne peut que le recevoir passivement et le reproduire en elle-même dans une image fixée, sans prendre une distance critique à son endroit. Le sujet est dominé par l'objet et la connaissance est le fruit de l'investissement du sujet par l'objet. Il en ré-

sulte une aliénation plus ou moins accusée des pouvoirs créateurs que le sujet exerce normalement en tout acte de connaissance.

Dans cette conception épistémologique, le modèle suprême du savoir est la science conçue comme l'observation d'un certain nombre de faits et la détermination des relations entre ces faits. Les sciences, celles de la nature et celles de l'homme, deviennent l'école de la nécessité: en confinant la pensée dans l'ordre du donné, elles l'enferment du même coup dans les limites de l'ordre établi.

Transposé au plan de l'environnement scolaire, l'objet prend la forme du programme et la domination de l'objet sur le sujet devient la suprématie incontestée du programme sur le professeur et l'apprenant. Le programme est défini comme un contenu de connaissances et d'habilités déterminé d'avance par les programmateurs et que l'apprenant doit acquérir. L'acquisition de ce contenu s'opère par des séries juxtaposées d'activités. Chaque série vise l'acquisition d'objectifs précis traduisant les intentions pédagogiques du programme et représentant les comportements finals escomptés chez l'apprenant. Dans cette même visée, le pro-

gramme comporte aussi une planification des cheminements de l'apprenant conforme à la logique de la matière telle que la perçoit le programmateur. Le programme est donc, dans cette conception, à la fois un contenu déterminé de connaissances et une méthodologie destinée à faciliter la transmission de ce savoir et l'acquisition de ce contenu.

Le régime pédagogique à tous les échelons de l'environnement scolaire depuis la maternelle jusqu'à l'université est organisé en fonction de ces opérations de transmission et de réception. Toutes les pièces du système sont agencées en vue d'atteindre ce but: la distinction des degrés de l'enseignement et leur coordination, l'ordonnance des cours en séquences graduées, la répartition des matières sur l'année et le trimestre et leur morcellement en tranches annuelles, trimestrielles, hebdomadaires et horaires: les dispositifs de contrôle - examens et concours - répartis sur les divers paliers de l'enseignement. Cette armature temporelle solide encadre le professeur et l'apprenant et elle garantit l'application des règles du jeu de la transmission.

Sur la ligne de transmission, le professeur est l'émetteur. L'enseignement est un acte de transmission de

la connaissance-objet. Le professeur est soumis au programme qu'il a pour tâche de couvrir et de transmettre et il subordonne l'activité de l'apprenant à son activité d'enseignant.

Sur la ligne de transmission, l'apprenant est le récepteur. Son activité consiste à suivre le cours, à recevoir la leçon; il enregistre, il retient, il reproduit. L'activité de l'apprenant est subordonnée à la logique de la matière et son cheminement aux séquences déterminées dans les étapes du programme officiel. L'activité éducative est considérée comme un effort d'accumulation des connaissances appartenant à un savoir traité lui-même comme un en-soi, porteur de sa logique interne indépendamment des esprits qui l'ont élaboré.

Conçue dans ce contexte épistémologique, la didactique est une science qui considère le savoir en général et chacune des disciplines comme des en-soi, c'est-à-dire comme des données achevées qu'il s'agit de transmettre fidèlement. Elle se donne pour fonction d'élaborer les techniques d'émission de ces savoirs en fonction des apprenants-récepteurs qui ont pour responsabilité d'enregistrer le message et de le re-

produire avec exactitude. Au fur et à mesure qu'elle se développe, la didactique devient un chapitre de la science des communications. Il n'y a pas lieu de s'étonner de l'emprise exercée aujourd'hui par les moyens technologiques de communication sur cette conception de la didactique.

L'évaluation prend une importance capitale dans ce modèle. C'est une évaluation de caractère externe aux démarches de l'apprenant et elle consiste à vérifier par des mesures appropriées la quantité des informations reçues, exigées par les programmes et transmises par l'école.

Dans ce modèle de l'institution scolaire où il n'existe qu'une réalité donnée et où l'apprentissage consiste à la refléter, où les normes d'évaluation sont externes au sujet et à ses activités de connaissance, apparaît la tendance à concentrer les pouvoirs de décision et de contrôle entre les mains d'un groupe d'hommes. Ces derniers sont dépositaires de la vérité absolue et ils sont considérés comme les premiers représentants de l'institution scolaire. Les fonctions administratives de l'institution sont alors remplies par un appareil de type bureaucratique: celui-ci est une forme d'organisation chargée de rationnaliser les activités col-

lectives d'apprentissage et d'enseignement par la centralisation et par la hiérarchisation des organes de décision et de contrôle.

L'administration est un pouvoir plutôt qu'un service et elle a tendance à se subordonner les activités de toute nature effectuées au sein de l'institution. Elle procède par voie de règlementation et de prescription; elle tend à réglementer tous les domaines de l'environnement scolaire, depuis le financement des investissements et des opérations, l'embauche, l'emploi et les conditions de travail du personnel jusqu'aux moindres détails de l'activité d'apprentissage dont elle règlemente les horaires, les cheminements, l'agencement des matières. C'est pour cette raison que prolifèrent, au sein de l'institution scolaire et de ses établissements, des administrations centrales telles que le ministère de l'Education et les administrations universitaires: on y trouve des bureaux du personnel enseignant et du personnel non enseignant, des bureaux des programmes du premier cycle, des bureaux des programmes du second cycle, des services des finances, de l'équipement, de l'entretien, des services aux étudiants et des services des communications; chacun avec son champ de compétence réglementée, ses normes, ses archives, son personnel, etc.

L'appareil administratif est la suprême instance de décision et de contrôle dans l'institution scolaire, bien qu'elle soit l'instance la plus éloignée des activités les plus importantes de l'institution, à savoir l'activité d'apprendre et l'activité d'enseigner. Il n'en prend pas moins des décisions touchant professeurs et étudiants sans l'implication des personnes concernées.

Cette situation de pouvoir crée un dualisme au sein de l'institution scolaire et dans les principaux établissements du système, comme les collèges et les universités. Elle crée une classe de dirigeants et une classe de dirigés, elle entraîne la séparation des administrateurs et des professeurs, l'opposition des professeurs et des étudiants. Elle est une source perpétuelle de conflits; le conflit est inscrit dans la structure même de ce modèle.

L'institution scolaire est étroitement reliée à l'ordre économique et politique. Dans ce modèle, l'institution scolaire est au service de la société, et plus précisément, du système économique contemporain fondé sur les lois du marché et du profit. A l'heure actuelle, l'économie tend à absorber tous les domaines de l'activité humaine, à façon-

ner l'ensemble du milieu vital humain. Ce système implique une structure sociale, des rapports sociaux hiérarchisés entre le pouvoir de la minorité possédante et la dépendance de ceux qui ne possèdent pas les moyens de production; une structure politique qui reflète cette dépendance économique et sociale; enfin un modèle de culture dans lequel les hommes sont façonnés par les exigences de la production, du marché et de la concurrence. Ainsi notre société demeure soumise à une finalité absolue, extérieure et supérieure à la volonté des individus qui la composent: le succès économique des entreprises. C'est une finalité qui n'est pas spécifiquement humaine. Dans ce contexte, l'institution scolaire a pour mandat d'intégrer les étudiants, jeunes et adultes, au système existant et de les préparer à remplir une fonction utile dans la production et dans l'Etat. Dans cette perspective, le savoir perd son caractère créateur et gratuit, sauf en de petits groupes isolés; il est moins le fruit du travail créateur de l'homme qu'une chose extérieure et supérieure à l'individu; il est relié d'abord aux besoins de l'Etat et de l'entreprise et aux fonctions professionnelles à remplir dans la société. L'approfondissement humain des personnes, soumises à la logique du système de production établi dans l'école, ne peut guère se poursuivre dans un en-

vironnement de cette nature. Avec l'outillage épistémologique propre à ce modèle et le type de didactique qu'elle accepte, l'institution scolaire tend à accepter sans condition les valeurs établies; il lui est difficile de prendre une distance critique à l'endroit de la société de production qui la soutient de ses fonds et de ses sollicitations; il lui est difficile d'accorder au développement personnel l'attention qu'il réclame. Dans ce modèle, l'environnement scolaire est polarisé par la production; et les finalités qu'il poursuit relèvent de cet ordre de choses.

Les propos précédents font apparaître les traits majeurs de la dimension éthique propre à ce modèle de l'institution scolaire. La conception épistémologique qui est au principe de ce modèle tend à considérer séparément et de façon antinomique les deux principes de l'agir humain: le principe de réalité se subordonne le principe de plus-être dans la conscience de l'individu. De cette subordination découlent le caractère autoritaire du système, l'autorité incontestée de l'ordre social et de l'environnement scolaire qui le reproduit. Ainsi, pour ne relever qu'un petit nombre d'aspects, on peut mentionner l'autorité des pères dirigeant les enfants; l'autorité de la classe possédante et dirigeante

sur la majorité des dirigés; les systèmes de connaissances tendant à s'imposer comme des finalités de la personne: l'environnement conçu comme le point de départ de toute action. En ce sens, l'institution scolaire a été plus d'une fois accusée, au cours des contestations étudiantes, de détruire la personne au lieu de la former. Ce modèle secrète un agir conformiste et soumis aux finalités de l'ordre établi; et il n'éveille guère la conscience aux implications aliénantes qu'il comporte pour le développement de la personne et pour l'essor de la société.

L'institution scolaire apparaît comme un ensemble de coordonnées polarisé par la volonté de production et de reproduction à l'image de la société qui la soutient et la met à son service. Par rapport à cette volonté, et malgré les tensions qui s'y manifestent, le système fonctionne généralement de manière cohérente et efficace. Les désordres qui s'y manifestent sont soit des épiphénomènes négligeables parce que sans portée, soit des écarts aux règles du jeu que l'administration se charge d'éliminer.

Le modèle dégage les arêtes de l'institution scolaire, les articulations de ces arêtes et la cohérence de

l'ensemble. Le modèle apparaît comme un cadre de référence avec son pôle, ses axes et ses coordonnées, et enfin sa logique interne. Grâce à ce cadre, il apparaît clairement que les composantes ne trouvent leur réalité et leur sens qu'au sein de ce continuum espace-temps. Chaque composante ne peut être analysée, comprise, évaluée que dans la perspective de son rapport à l'ensemble dans laquelle elle trouve sa légitimité et son explication. Tout élément de ce continuum est en cohérence avec les autres et obéit à la logique de l'ensemble. Et, en général, l'effort, conscient ou non, des dirigeants et des administrateurs tend à renforcer la cohérence et l'armature du système.

Le deuxième modèle de l'institution scolaire (9)

En réaction contre le modèle autoritaire précédent qui enferme la pensée dans l'ordre du donné et la personne dans l'ordre social établi, s'est développé dans les sociétés occidentales un deuxième modèle de l'environnement scolaire inverse du premier. On le retrouve tout au long de l'histoire dans des courants de pensée philosophique de tendance

idéaliste, dans des mouvements artistiques en opposition à leurs milieux comme chez les peintres et les poètes surréalistes et chez certains écrivains romantiques, et dans le domaine politique chez des anarchistes engagés dans l'action révolutionnaire. Ce modèle, comme le précédent, est aussi un style de pensée et de vie; et il est tout aussi autoritaire que le précédent, sauf que le pouvoir et la violence s'y exercent en sens inverse. Ici règne l'autorité incontestée du sujet conçu comme un en-soi et la suprématie de l'individu considéré comme l'initiateur absolu de toute action sur l'univers et sur le milieu social.

Ce mouvement a pénétré dans les milieux d'éducation, chez des esprits révoltés contre le côté répressif de l'institution scolaire contemporaine; et sans réussir à s'implanter sur une grande échelle, il a pris corps dans de petits établissements, comme le sont les Free Schools élémentaires et secondaires aux Etats-Unis, ainsi que les Free Universities. Ces établissements disséminés sur le territoire des Etats-Unis ont exercé une influence sur les courants de pensée en éducation dans ce pays et le mouvement a donné lieu à un grand nombre de publications.

Ce courant de pensée n'est pas absent du Québec; il existe à l'état d'aspiration confuse en bien des esprits, chez des enseignants et des étudiants; et il a donné naissance dans des écoles à des projets généralement éphémères et peu consistants. Ce modèle n'est pas parvenu à instituer un système scolaire de quelque consistance, même à un niveau donné comme l'élémentaire; probablement lui est-il impossible de le faire à cause de la nature même des idées qui l'inspirent et de l'animosité qu'il nourrit contre toute forme d'institution. Il n'en parvient pas moins à exercer une sorte de séduction sur des esprits qui cherchent à introduire des innovations pédagogiques dans les structures trop rigides du système scolaire en cours.

Dans ce modèle, comme dans le modèle précédent, il y a exclusion mutuelle des deux termes sujet et objet. La relation entre les deux termes est établie par la domination du sujet sur l'objet: le modèle se tient donc encore dans une relation de pouvoir qui entraîne un processus de violence de l'un sur l'autre. C'est le primat absolu de la subjectivité: la personne vit dans un univers subjectif dont elle occupe le centre et elle se dérobe à toute norme de référence externe, qu'il s'agisse de loi ou de vérité; elle est immergée dans

son modèle intérieur qu'elle projette sur le monde et sur autrui. L'environnement n'a qu'un rôle passif. Et la connaissance résulte de l'investissement de l'objet par le sujet.

Dans l'école animée par une telle conception, l'objet d'étude n'a qu'un caractère aléatoire par rapport à l'acte de connaître. En réalité, il n'y a pas de discipline au sens propre du terme, c'est-à-dire il n'y a pas un corps de connaissance ayant un objet déterminé et reconnu et une méthode qui lui est propre; il n'y a pas un programme au sens rigoureux du terme, c'est-à-dire un ensemble de matières déterminées et introduites dans un cycle d'étude organisé et prévu en vue d'apprentissages systématiques. L'apprenant choisit la matière de son étude au gré de ses intérêts et de ses préférences, sans se soucier des exigences internes de la matière et sans se préoccuper de la solidité de sa formation. La logique de la discipline est subordonnée à l'arbitraire de l'individu. Le programme-école ou le programme-discipline tendent à se dissoudre jusqu'à perdre toute consistance.

Dans ce modèle, l'environnement scolaire n'a pas de caractère spécifique par rapport à l'ambiance que constitue le monde physique et social. L'école véritable, c'est le monde avec la totalité et l'inépuisable variété des êtres et des choses qui le composent et des événements qui y surviennent. Parce que ce modèle exclut tout effort d'apprentissage systématique, il n'y a pas nécessité de créer un environnement aménagé à cette fin. Une institution scolaire largement développée avec un ensemble de programmes, de structures et de fonctions n'a pas sa raison d'être dans cette perspective. Tout au plus peut-on penser à quelques écoles dispersées conçues comme des foyers où le climat chaleureux est favorable à la socialisation des enfants et des adolescents ainsi qu'à leur développement affectif. C'est pourquoi d'ailleurs l'infrastructure conceptuelle de ce mouvement s'inspire moins de l'épistémologie (bien qu'il contienne à l'état implicite des postulats épistémologiques qu'il est possible d'énoncer clairement) que de la psychosociologie.

Dans un tel environnement non-organisé, l'enseignant ne remplit qu'un rôle accessoire et épisodique. Il peut bien à l'occasion fournir une information, suggérer une

piste de recherche, ouvrir des horizons, accompagner pour un moment l'apprenant dans une démarche particulière; il n'a pas à développer un style d'intervention cohérent et continu en vue de maintenir l'apprenant en interaction constante avec un objet ou une discipline qui le conduirait à des apprentissages systématiques.

Il s'ensuit que ce modèle ne saurait donner naissance à une science de la didactique, ni à une science de l'éducation. L'éducation est envisagée comme une pratique qui demeure au niveau de l'empirisme. Tout effort de conceptualisation rationnelle à son sujet apparaît comme une vaine spéculation. La science d'ailleurs ne saurait conceptualiser systématiquement le cheminement capricieux de l'individu.

Ce modèle est né en réaction violente contre le côté répressif de l'ordre social et contre le savoir aliénant de l'institution scolaire créée à l'image de cet ordre. Il est polarisé par la volonté sauvage de libération du moi constitué en absolu. A cette finalité, il tend à subordonner les êtres, les valeurs et les institutions. L'homme révolté refuse la société unidimensionnelle et la culture opres-

sive qu'elle véhicule; il rejette l'autorité politique existante et la règle sociale établie; voulant tout et tout de suite, il vise la fin sans souci des moyens; il annule le monde. A l'extrême, il se révèle contre les limites de la condition humaine qu'il veut faire éclater. C'est le modèle qui inspire la "mystique du surhomme" se déployant dans la volonté de puissance, au delà du bien et du mal, aliénant les choses et les êtres autour de lui.

De façon générale, ce modèle enferme la personne dans son refus. L'homme a tendance à se replier dans ce rejet. Il a tendance à se retirer d'un monde invivable et à s'évader dans le rêve d'un paradis irréalisable. Ou s'il incline à l'engagement social et politique, c'est à l'action révolutionnaire violente et avide de résultats immédiats.

Ce modèle ne sort pas de la dialectique de l'ordre politique dualiste, dressant les dirigeants contre les dirigés, la majorité opprimée contre la minorité possédante. Ainsi conserve-t-il le caractère autoritaire du système social et la conception traditionnelle de l'action politique. La révolution qu'il prône consiste tout au plus en un transfert du pouvoir d'un groupe à un autre groupe perpétuant sous

des formes nouvelles le dualisme des dirigeants et des dirigés.

On ne saurait invoquer dans un tel modèle le développement de la personne qui est tout autre chose que l'affranchissement du moi à l'endroit des contraintes naturelles de l'existence. Le développement humain est fondé sur une attitude réaliste dont la première idée est l'acceptation des contraintes et des déterminismes de toute nature qui font partie de la condition humaine. L'homme sait qu'il n'a pas plein pouvoir sur l'environnement; il sait tout autant qu'il n'est pas en état de dépendance complète face à cet environnement. Il consent à ces contraintes de nature personnelle ou de caractère social et il apprend à les utiliser pour favoriser sa propre croissance. Pour reprendre une image signifiante de Yves St-Arnaud, il négocie avec le réel, il entre en interaction avec l'environnement et, de ce fait, il se construit en transformant le monde. Dans le présent modèle, il n'est pas question d'accepter ces contraintes naturelles; il s'agit d'une attitude de révolte contre l'ordre établi et contre les limites de l'existence. L'homme, replié sur lui-même, refuse ce commerce continu et enrichissant avec le monde et autrui et il demeure à mi-chemin de sa croissance.

Malgré l'antinomie des conceptions, apparente à première vue, qui oppose les deux modèles, on se rend compte, à une analyse plus attentive et plus rigoureuse, des affinités profondes qui les rattachent. Ils appartiennent tous deux à la même famille de pensée absolue et autoritaire. Ils sont le produit d'un même univers culturel et ils peuvent être explicités avec une instrumentation conceptuelle pourvue des mêmes schèmes logiques. Les notions de sujet et d'objet conçus comme des en-soi, la mutuelle exclusion des deux termes, le caractère primordial du concept dans la connaissance et sa tendance à se fixer en absolu, la relation de pouvoir d'un terme sur l'autre, voilà autant d'éléments qui se retrouvent dans les deux modèles. De l'un à l'autre il n'y a qu'un changement de signe inversant le sens des rapports de pouvoir entre les termes. Au lieu de la suprématie de l'objet sur le sujet propre au premier modèle, il y a domination du sujet sur l'objet dans le second modèle. En réalité, ces deux modèles se déploient dans une logique de pouvoir et de violence. Une culture où prédomine la dynamique du premier modèle engendre aussi son contraire chez les individus et au sein de petites collectivités.

Le troisième modèle de l'institution scolaire

Le troisième modèle(10) est étranger à la dialectique du pouvoir, trait caractéristique des deux modèles précédents; il s'en distingue entièrement par la logique de son fonctionnement et par son modèle d'explication. Il prend origine dans une forme de pensée qui, depuis le début du XXe siècle, apparaît et se répand dans la culture occidentale, d'abord dans les cercles des sciences physiques et biologiques, puis dans la philosophie, notamment dans la démarche phénoménologique et dans la réflexion épistémologique. Cette forme de pensée et cette forme de culture ne se sont pas répandues dans l'institution scolaire au point d'orienter la recherche des éducateurs et d'y transformer les structures de l'organisation et de l'enseignement. Elles commencent cependant à pénétrer dans l'environnement scolaire, notamment au Québec depuis quelques années, où elles ont donné naissance à des études théoriques et à des projets expérimentaux à divers niveaux de l'institution scolaire. Nous ne possédons pas une réalisation complète de ce modèle dans l'environnement scolaire. Mais les études déjà avancées au plan de l'épistémologie et au plan de la psychologie et les projets en cours fournissent des données importantes sur l'activité éducative

organique; ils permettent, tout au moins d'esquisser les traits majeurs de ce modèle.

Au principe de ce modèle il y a une volonté d'interaction entre le sujet et l'objet qui conduit à la conception d'un environnement scolaire conforme à cette dynamique. L'intervention éducative est envisagée dans une perspective environnementale. La conception de la formation est polarisée non plus par la volonté de production et de reproduction qui subordonne l'individu aux fins de la société, ni par la volonté de libération sauvage du moi qui conduit au refus de la société et de la culture, mais par la volonté de développement autonome de la personne accomplie à l'intérieur même de ses rapports avec le monde physique et la société. Si l'on pense à ce que devient dans ce modèle l'institution scolaire avec l'ensemble de ses dimensions, on peut affirmer qu'il s'agit d'aménager un continuum espace-temps conforme à ce type de formation. Chacune des composantes majeures de l'environnement scolaire est maintenue, mais le réseau des relations qui s'établit entre elles diffère considérablement du réseau établi dans les modèles précédents.

Ce modèle met l'accent sur le moment actif de la connaissance, sur les processus et les opérations de la pensée connaissante plus que sur les contenus constitués que la pensée doit absorber. Il voit dans la connaissance un acte, un projet, une création de l'esprit et non pas la représentation de la réalité donnée une fois pour toutes. L'épistomologie du XXe siècle a vérifié cette conception. Il n'est donc pas question de subordonner le dynamisme des démarches du s'éduquant à la logique de la matière, ni de subordonner la logique de la discipline à la logique du s'éduquant. Les deux termes doivent conserver, pour fonctionner pleinement, la plénitude de leur densité: le s'éduquant, l'usage complet de ses pouvoirs de connaissance et la discipline, l'intégrité de ses exigences. Il s'agit donc de concevoir le rapport des deux termes dans une perspective où la dynamique du s'éduquant émerge progressivement à sa conscience et déploie une vigueur croissante et toujours renouvelée; au sein de ce cheminement la logique de la discipline se dessine en des traits toujours plus nets et devient aux yeux du s'éduquant significative et opérante. Ce modèle d'activité éducative est un modèle interactionnel: c'est dans l'interaction avec l'objet étudié - interaction intense, prolongée et fécondante - que le s'éduquant déployant ses puis-

sances créatrices, construit ses compétences et acquiert sa maîtrise dans un domaine déterminé, à la fois maîtrise de ses moyens et maîtrise de l'objet.

L'activité éducative organique demande de constituer un champ d'interaction, c'est-à-dire un environnement aménagé dans la salle de cours et dans l'ensemble de l'école. Cet environnement est conçu de manière à actualiser le potentiel interrogatif du réel en vue de favoriser des apprentissages systématiques. Un environnement de cette nature a pour but de promouvoir chez le s'éduquant la dynamique du processus d'émergence des ressources internes et de l'activité autonome. La dynamique de ce processus prend naissance et se déploie dans la relation du s'éduquant à une discipline. Celle-ci n'est pas présentée comme une liste d'objectifs ou de sous-objectifs de connaissances constituées ni comme un système d'énoncés définitifs qu'il s'agit d'apprendre et d'enregistrer. L'environnement aménagé donne naissance au projet éducatif du s'éduquant; et ce projet apparaît comme une suite de démarches élaborées par le s'éduquant vers un horizon visé, global et confus au départ et dont les traits vont se précisant et s'articulant les uns aux autres au fur et à mesure que la démarche progresse. Le s'éduquant cons-

truit son savoir, non pas seul sans doute mais avec l'aide de ses maîtres, par une série d'approximations successives et de rectifications continues.

Dans ce champ d'interaction, le s'éduquant est présent et agissant comme une personne à part entière; il peut exercer la plénitude de ses puissances et facultés de connaître, déplover sa volonté de croissance autonome et de créativité. Pouvant user de sa liberté, le s'éduquant devient capable de prendre en charge sa formation et le développement de sa personnalité. Ce qui chez le s'éduquant donne naissance à un projet d'apprendre, de connaître, d'acquérir des compétences par lesquelles le s'éduquant transforme son être, se construit librement. Dans cette conception, la connaissance est vue comme une donnée qui n'est jamais totalement indépendante de la personne qui l'acquiert, ni du processus mental qui la produit; toutes les connaissances, toutes les sciences sont le produit de la faculté de connaître et de l'esprit humain qui donne sens à ses produits et qui est davantage que ses produits toujours relatifs et inachevés. La connaissance s'acquiert et s'approfondit dans l'interaction avec l'objet, dans un commerce prolongé avec la discipline; et elle résulte de la construction d'un modèle in-

térieur effectuée par la conscience du s'éduquant, nourrie et inspirée par tous les événements de cette conscience. Dans cette perspective, l'évaluation apparaît comme une dimension interne au processus même de l'activité de connaître à laquelle elle donne sa consistance et son achèvement. Elle est la vérification de la maîtrise acquise par le s'éduquant et elle est faite en référence à l'expérience interne.

Dans le champ interactionnel, le professeur joue un rôle important et il doit y remplir des tâches précises et beaucoup plus exigeantes que celles que lui proposent les deux modèles précédents. Elles font appel à sa compétence, à sa culture, à son imagination et à la mobilisation perpétuelle de ses énergies d'invention. Ce type d'environnement lui demande de subordonner son activité d'enseignant à l'activité d'apprentissage du s'éduquant. Il se donne pour but de favoriser l'interaction entre la logique de la discipline et la logique du cheminement du s'éduquant. Il lui appartient à cet égard d'aménager l'environnement, de le rendre stimulant et interrogatif pour la curiosité naturelle des étudiants. Il observe et analyse le déroulement de l'interaction s'éduquant-environnement et il intervient avec justesse, sans interférer dans le jeu de cette interaction.

Une pratique épistémologique qui met l'accent sur le moment actif et créateur de la connaissance implique en elle-même que la connaissance est un projet: connaître, c'est s'engager, par décision et par choix, dans une interaction avec le réel et prendre conscience de cette interaction. A ce titre, connaître est une pratique de la liberté. Telle est la dimension éthique de la connaissance et son attribut. Pascal disait:"L'homme est visiblement fait pour penser; c'est toute sa dignité et tout son mérite; et tout son devoir est de penser comme il faut". La pratique épistémologique comporte donc une éthique qui lui est inhérente. Cette manière d'apprendre et de connaître développe une attitude ouverte à l'égard de son expérience intérieure, des questions qui s'y posent, des horizons qui s'y déploient. L'homme est un projet qui décide de lui-même; il est un être en devenir qui se forge par ses propres démarches et s'accomplit avec le monde. Il developpe ainsi une attitude ouverte et attentive à l'égard du monde physique et social. Le monde qui nous entoure n'est pas un donné immuable auquel il n'y aurait qu'à s'adapter avec résignation, ce qui est une forme d'aliénation; le monde est un projet qu'il s'agit de poursuivre et qui, pour s'accomplir, réclame le concours des énergies créatrices des hommes.

Dans cette conception de l'activité éducative, nous sommes aux antipodes de la transmission d'un savoir pleinement constitué et présenté du dehors à l'apprenant-récepteur. Cette forme d'intervention éducative se fonde sur la connaissance émergeant du cheminement intérieur au sein même de la conscience du s'éduquant en contact avec le réel. Une expérience d'apprentissage de cette nature développe une conscience de l'implication.

Une conception de l'intervention éducative située dans une perspective environnementale définit la science de la didactique d'une façon nouvelle, plus large et moins spécialisée. Il ne s'agit plus d'étudier les modalités d'action d'un corps sur un autre corps, d'un émetteur sur un récepteur selon un modèle de la connaissance conforme à la même dynamique. Il s'agit d'étudier comment se constitue un champ d'interaction déterminé par un horizon et compris comme lieu d'émergence autonome des ressources internes de la conscience. La didactique se présente comme une réflexion systématique sur l'activité de connaissance déclenchée par l'environnement scolaire, sur les formes d'assistance qu'il est utile de lui apporter et sur les conditions de l'environnement qui favorisent ou non l'apprentissage. Elle implique

une réflexion théorique et une pratique étroitement reliées et s'interfécondant portant sur les phénomènes qui se passent au sein de l'interaction s'éduquant-environnement (ce dernier terme comprenant l'enseignant). Elle cherche par ses analyses et ses expérimentations à concevoir et à développer des environnements variés au sein desquels ce qui appartient à l'ordre abstrait du savoir émerge dans le vécu des consciences.

La notion de champ interactionnel dans l'environnement scolaire ne doit pas être confinée au domaine exclusif de l'activité éducative; il est dans la logique de s'étendre au domaine de l'administration et notamment à ce qui touche le régime des études. Dans la perspective où l'intervention éducative s'effectue selon le modèle de la ligne de transmission, l'administration est au sommet de la ligne; les décisions parviennent aux intéressés du dehors et d'en haut. Dans la perspective du champ interactionnel, l'administration demeure au centre comme la dernière instance; elle cherche à ce que les décisions viennent des intéressés qui doivent demeurer les principaux agents de leur formation.

La tâche première de l'administration consiste à créer les conditions favorables aux activités d'apprentissage des étudiants et aux tâches d'assistance remplies par les professeurs; elle doit maintenir un climat stimulant la volonté de croissance autonome et la créativité. L'émergence de l'autonomie s'effectue au sein de l'expérience d'apprendre et constitue l'une de ses dimensions; mais elle ne saurait se resserrer à cette sphère trop étroite. Par la logique même de l'apprentissage autonome, la prise de conscience propre à la connaissance s'étend progressivement, à mesure que l'étudiant acquiert la maîtrise de ses démarches et des matières, aux conditions qui lui sont faites pour apprendre. L'activité éducative ne s'accomplit pas en vase clos; elle se déploie dans un environnement qui l'inspire ou la conditionne. Il importe donc que la prise de conscience s'étende aux conditions du régime pédagogique, aux contenus et à l'agencement des programmes, à la distribution des horaires, à l'aménagement des lieux, etc. Le s'éduquant engagé personnellement dans son travail de formation, est invité à s'impliquer dans la détermination des fins qu'il poursuit et des moyens choisis pour y parvenir, et dans une prise en charge toujours plus poussée de soi-même et du milieu dans lequel il apprend et se forme. Il se construit lui-même en

construisant l'environnement scolaire. En appelant cette implication des étudiants, l'administration acquiert une dimension éducative qui est d'une grande portée dans le développement de la personne, notamment en ce qui a trait à la responsabilité sociale.

Une pratique administrative qui respecte ces dimensions éthique et épistémologique de l'activité éducative tend à décentraliser le pouvoir de décision. Au lieu de concentrer au sommet tout pouvoir de décision, elle cherche à établir le centre de décision au niveau même où se pose le problème. Les décisions touchant le choix personnel du programme d'étude, le rythme d'apprentissage, le choix d'une carrière sont prises par les personnes concernées avec ou sans l'aide d'un conseiller, dans la mesure de leur compétence. Un collégien a compétence pour décider là où un écolier a encore besoin de direction. Les décisions relatives aux groupes ou relatives à l'établissement sont prises par les instances concernées et le plus proche possible du lieu où se pose le problème. L'instance supérieure a pour compétence et autorité de fournir aux individus lorsqu'il s'agit de décision personnelle et aux instances concernées lorsqu'il s'agit de décision collective, les conditions nécessaires à

l'élaboration des problèmes étudiés. Elle possède le pouvoir d'exiger l'utilisation d'un processus rationnel dans la prise de décision. Enfin elle a le pouvoir de conférer la sanction officielle et légale à la décision qui a été prise. Ainsi, dans cette conception, l'administration est une fonction essentielle; elle est exercée dans des structures et selon un esprit différents de ceux que nous connaissons; mais elle est exercée avec rigueur.

A une conception de la connaissance et de l'agir humain fondée sur la volonté de croissance autonome et de créativité correspond une conception de l'action économique et politique. Dans la perspective où l'homme a foi dans une manière créatrice de vivre, il n'est pas question de subordonner le développement de la personne aux fins de la collectivité; ni de subordonner les exigences normales de la société à la libération sauvage des individus. Ce modèle sort complètement de la logique de la subordination d'un terme à l'autre. Il maintient, au contraire, dans leur entière consistance, les fins de la personne et les fins de la société et il propose de les maintenir en interaction. Pour exprimer ce rapport avec une plus grande précision, on pourrait dire que cette conception pose comme une exigence interne à

la personne la dimension sociale et politique. Elle refuse toutefois que la société soit soumise à des fins absolues, extérieures et supérieures à la volonté des individus, comme la croissance économique poursuivie pour elle-même, qui est une finalité sans fin spécifiquement humaine. Ce modèle ne conduit pas à la révolte, ni au refus global de la société, ni à la démission du "drop-out". Au contraire, il suscite l'engagement et l'implication. Mais il commence par une réflexion critique et une rupture radicale avec les aspects inhumains de la société d'aujourd'hui. L'ordre des choses dans la société n'apparaît pas comme un donné invariable, une réalité achevée à laquelle il ne reste plus qu'à se résigner. Au contraire, l'ordre social a été fait par des individus et par des groupes d'hommes; à ce titre, ce n'est pas un ordre de choses immuable, c'est un projet qui a été réalisé. Ceci implique que d'autres projets étaient possibles; que la réalisation de ce projet parmi d'autres n'était pas inéluctable; que l'organisation sociale contemporaine, dans la mesure où elle est aliénante pour les individus et les collectivités, peut être transformée.

Au principe de cette action politique, il y a un acte de foi dans l'homme: par les pouvoirs de sa pensée et

par sa liberté, l'homme est capable de créer du nouveau et de transformer l'ordre établi; et il est personnellement responsable de ce changement. Cette espérance créatrice commence par un arrachement au donné et une rupture à l'égard du modèle actuel de développement économique et social. L'esprit prend ses distances par rapport à l'ordre établi dont il relativise les valeurs et les institutions en cours. Alors pédagogie et politique se donnent pour tâche de concevoir et de réaliser un autre projet de civilisation axé cette fois sur une société consacrée à promouvoir les finalités humaines. L'homme croit qu'une autre forme de développement est possible: le développement qui se présente comme la création continue de l'homme par l'homme, comprenant la croissance économique mais englobant aussi le sens des valeurs et des finalités de la vie, respectant en particulier la culture, l'histoire et la personnalité propres à chaque peuple.

Lorsque l'on met en parallèle les systèmes de coordonnées des trois modèles, il est possible de constater le caractère spécifique de ce dernier modèle. Il se différencie des deux modèles précédents à tous égards. Comme les deux modèles précédents, il repose sur une conception de la

connaissance (il relève d'une épistémologie), de l'agir humain (à cet égard il relève d'une éthique) et du développement de la personne (à cet égard il relève de la psychologie); mais, à la différence des précédents, il pousse à la limite l'explicitation de ses postulats et cette pensée fondée lui sert de critère à l'élaboration des autres dimensions de l'environnement scolaire.

Les deux premiers modèles opèrent une rupture dans la relation du sujet et de l'objet en les érigeant chacun comme des en-soi. Ce modèle, au contraire maintient le lien naturel entre le sujet et l'objet et il fait de cette relation l'unité élémentaire de la connaissance et le fondement de l'activité éducative. Tandis que le premier modèle est centré sur l'objet (le programme d'étude) auquel il subordonne le sujet (en l'occurence, l'apprenant); tandis que le deuxième modèle est centré sur le sujet auquel il subordonne le programme; le troisième modèle est centré sur la relation sujet-objet (s'éduquant-environnement scolaire) et il cherche à intensifier l'interaction entre les deux termes. De là découlent une forme de didactique, un type d'environnement éducatif et un style d'administration conçus en vue de promouvoir la conscience de l'interaction entre le sujet et l'objet qui est le lieu même où se déploient les activités de la connaissance et le développement de la personne.

IV

OBSERVATIONS ET APPLICATIONS

Au terme de ces analyses il y a lieu de faire quelques observations concernant l'ensemble des modèles.

Chaque modèle est constitué par un ordre de relations entre les termes. Aucun terme n'est indépendant du réseau des relations dans lequel il est inséré et dont il tire sa signification. Par exemple, il n'existe rien de tel qu'un programme qui subsisterait comme une entité isolée de toute référence à des relations dans un système. Ce programme a un point d'origine et des points d'application; il a été conçu par un bureau de programmateurs pour des buts déterminés et il sera appliqué dans des établissements par des professeurs et des administrateurs; en cours de route, il sera revu et corrigé, maintenu ou aboli selon des critères d'ordre culturel, économique ou autre relevant d'une conception de l'éducation (qu'elle soit implicite ou explicite).

Chaque terme n'existe et ne prend sens qu'en interdépendance avec les autres; il ne peut être ce qu'il est que dans et par les relations qu'il entretient avec eux.

Il en résulte que modifier une relation, c'est du même coup affecter toutes les autres. Ainsi modifier le rapport épistémologique sujet-objet dans l'un des modèles, c'est aussi changer la logique de l'environnement, transformer le style de la didactique et, par voie de conséquence, transformer le style de l'administration. C'est en réalité passer d'un système de référence à un autre système de référence.

C'est pourquoi l'objet fondamental de l'étude dans la Science de l'Education relève moins de la définition des termes considérés en eux-mêmes dans leur entité propre que de l'ordre des relations établies entre eux. Dans cette science, les questions majeures se posent généralement dans cette problématique. Il est possible d'illustrer cette proposition par des exemples. Comment se situe le maître par rapport à l'apprenant? Est-ce qu'il subordonne son enseignement à l'activité de l'apprenant? Ou subordonne-t-il la logique de la démarche de l'apprenant à la logique de son enseignement? Dans un collège ou une université, quelle logique

préside aux rapports de l'administration avec le corps professoral? L'administration est-elle pratiquée comme un ensemble de services mis à la disposition des professeurs et des étudiants? Ou est-elle un appareil bureaucratique exerçant un contrôle continu sur les actions et les décisions du corps professoral et sur l'activité des étudiants? Toutes les questions se posent dans un contexte et c'est dans cette problématique qu'il convient de les traiter sous peine de fausser les données et d'en arriver à une image tronquée du réel.

L'élaboration d'un cadre de référence permettant de situer en perspective les modèles de l'environnement scolaire et de définir la forme d'analyse qu'il réclame pour son utilisation ouvre à la pensée de larges horizons qui la libèrent de l'emprise des schèmes rigides dans lesquels la situation présente l'incline à s'enfermer. Ce cadre aide à prendre conscience qu'il existe plus d'une conception de l'activité éducative et, par le fait même, à relativiser le caractère absolu que l'opinion a tendance à attribuer au modèle courant. Tout écart à ce modèle prend l'allure d'une embardée. Il importe de réaliser que l'institution scolaire contemporaine n'a rien d'un ordre nécessaire: il n'est pas

un édifice immuable qui s'imposerait à la pensée comme une fatalité. Au contraire, c'est une entreprise réalisée historiquement, un projet concerté qui est contestable et au besoin transformable jusque dans ses fondements. L'institution scolaire au Québec a été réalisée dans le cours de l'histoire de la collectivité; celle-ci a participé à des degrés divers à sa réalisation. L'institution a subi une évolution considérable durant les dernières décennies sous l'impulsion d'une fraction de la collectivité; cette évolution s'est effectuée en fonction de finalités déterminées qui consistent à préparer les jeunes et les adultes à remplir une fonction dans l'Etat et dans la production. Il est plausible d'accepter ces finalités; il est tout aussi légitime de les contester. Et il est avantageux de concevoir et de réaliser un environnement scolaire d'une nature différente inspiré par des finalités relevant cette fois d'une aspiration à l'autonomie et à la créativité et d'une volonté de transformation sociale. Et il est d'autant plus avantageux de le faire que ces aspirations sont aujourd'hui exprimées par une portion importante de jeunes et d'adultes qui pensent que l'éducation et la vie en société pourraient soutenir leur approfondissement personnel et celui de leurs compagnons. Si dans le système scolaire on peut parler de

polyvalence, au sens fort du terme, c'est bien dans cette perspective.

TABLEAUX DES MODELES

DE

L'INSTITUTION SCOLAIRE

DIMENSIONS	Modèle:1 L'INSTITUTION SCOLAIRE		
EPISTEMOLOGIQUE	S O	Rupture de la relation S-O Mutuelle exclusion des deux termes, le sujet, en soi absolu, aliène O. La connaissance résulte de l'investissement de O par S.	O n'a qu'un caractère aléatoire dans l'acte de connaître.
PSYCHOLOGIQUE	S M	Primat absolu de la subjectivité. La personne construit dans la solitude son modèle intérieur qu'elle projette sur le monde et sur autrui. La croissance de la personne résulte du déploiement de la subjectivité.	Le savoir n'a qu'un caractère aléatoire par rapport au développement de la personne.
ETHIQUE	S L	Autorité incontestée de l'individu dont la volonté fait loi.	La personne est conçue comme le départ absolu de toute action. Caractère positif de l'environnement.
DIDACTIQUE	SF OP	Subordination de la logique de la discipline à l'aventure de l'individu. Le programme tend à disparaître. AC n'a qu'un rôle sporadique.	Rejet des contenus et des méthodes du savoir ainsi que du rôle social du savoir.
ORGANISATIONNELLE	SE ENS	L'ENS n'est pas spécifique par rapport au macro-environnement que constitue le monde physique et socio-culturel. Inutilité d'un environnement constitué à des fins éducatives. La relation SE et ENS tend à être une action à sens unique imposée par le SE.	L'école, c'est le monde. Le cheminement éducatif est un jeu ou une aventure.
ADMINISTRATIVE	S ENS	S a tout pouvoir sur l'école et l'exercice du pouvoir est arbitraire. La structure administrative est rudimentaire. L'école demeure faiblement instituée.	Le pouvoir administratif tend à demeurer entre les mains d'un individu ou d'un groupe restreint.
ECONOMICO-POLITIQUE	ENS EP	Refus de l'ordre économico-politique établi.	Désengagement à l'endroit de l'action politique ou tendance à l'action révolutionnaire.
CULTURELLE	ENC SV	Refus du système des normes des valeurs en cours dans la société. Création d'une contre-culture érigée en protestation contre la culture courante.	L'école se pose en réaction contre le système scolaire et contre la société. Elle se développe en conflit avec les valeurs du milieu ambiant.
	Observations générales	Dualisme en toute dimension Pouvoir de S sur O en toute dimension Aliénation de O en toute dimension.	

DIMENSIONS	Modèle:2	L'INSTITUTION SCOLAIRE	
EPISTEMOLOGIQUE	O ↓ S	Rupture de la relation S-O. O est un donné absolu et immuable. Domination et O sur S. Aliénation de S. La connaissance résulte de l'investissement de S par O.	La réalité est un ordre de chose immuable dont le savoir est le reflet. L'aprentissage est la réception fidèle d'un donné immuable.
PSYCHOLOGIQUE	M ↓ S	Le modèle de développement de la personne est extérieur et supérieur à l'individu. La croissance de la personne résulte du degré de sa conformité à un modèle culturel extérieur.	Le modèle est une norme. L'individu perd jusqu'à la conscience de son aliénation.
ETHIQUE	L ↓ S	La loi est l'expression de l'ordre des choses extérieur et supérieur à la conscience. L'éthique consiste à se conformer à la loi et à l'ordre établi.	La liberté est la nécessité devenue consciente. L'activité éducative est en conformité à des démarches programmées de l'extérieur.
DIDACTIQUE	OP ↓ SE	Le programme-objet est un absolu qui s'impose au professeur et à l'apprenant.	Le professeur transmet un savoir achevé à un apprenant qui le reçoit de l'extérieur.
ORGANISATIONNELLE	ENS ↓ SE	Planification séquentielle des cheminements d'apprentissage à laquelle l'apprenant est assujetti. La relation entre SE et ENS tend à être une action à sens unique et à finalités exclusives de la part de l'environnement.	
ADMINISTRATIVE	AD'I ↓ AC.SE	L'administration est investie de tout pouvoir de décision et procède par voie de règlementation. L'appareil administratif envahit et organise tous les aspects de la vie scolaire.	L'administration est un appareil bureaucratique dépositaire de la vérité. L'administration est reliée au pouvoir économico-politique.
ECONOMICO-POLITIQUE	EP ↓ IS	L'ordre économico-politique tend à se constituer en finalité absolue. L'institution scolaire est assujettie au pouvoir économico-politique et à ses fins. L'institution scolaire est un moyen de contrôle social.	L'institution scolaire a pour mandat de préparer SE à remplir une fonction dans l'Etat et dans la production. Priorité de l'ordre économique sur l'ordre politique.
CULTURELLE	SV ↓ IS	L'institution scolaire transmet le système des valeurs établies auque elle est intégrée.	Le modèle de développement de la société est unique et à priorité économique.
	Observations générales	Dualisme en toute dimension Pouvoir de O sur S en toute dimension Aliénation de S en toute dimension	

DIMENSIONS	Modèle:3	L'INSTITUTION SCOLAIRE	
EPISTEMOLOGIQUE	S⇌O	Caractère relationnel des deux termes. Rapport de complémentarité et de fécondation entre les deux termes. La connaissance est la prise de conscience de la relation S-O	L'objet est un projet toujours relatif et modifiable. La réalité est un appui à l'accomplissement et comprend tous les possibles. La connaissance est un processus créateur de rectification permanente.
PSYCHOLOGIQUE	S⇌M	Le modèle de la personne émerge de la conscience au cours de l'interaction S-O. La croissance personnelle résulte de l'interaction consciente de l'individu aux incitations de l'environnement.	Le modèle de la personne relève de la connaissance de soi.
ETHIQUE	S⇌L	La loi est l'expression de la conscience conçue comme intentionnalité à s'accomplir et à accomplir le monde.	La liberté est l'initiative créatrice pour se construire et construire le monde. L'activité éducative est une pratique de la liberté.
DIDACTIQUE	SE⇌OD	SE est mis en interaction avec la logique de la discipline. L'enseignant subordonne son intervention au dynamisme interne de l'activité éducative.	La connaissance émerge dans la conscience par l'interaction SE-OD.
ORGANISATIONNELLE	SE⇌ENS	Aménagement d'un ENS tendant à susciter l'interaction SE-ENS en vue d'apprentissages systématiques.	Constitution d'un champ d'interaction. Ce champ prend corps par rapport à un horizon et par rapport à la dynamique de l'émergence des ressources du SE.
ADMINISTRATIVE	AD⇐SE AD⇒AC	L'administration est un service rendu au SE et à l'AC en vue de créer des conditions favorables à l'activité éducative.	La dimension administrative est subordonnée aux dimensions 1 à 5.
ECONOMICO-POLITIQUE	IS⇌EP	L'institution scolaire maintient une distance critique à l'égard de l'ordre établi.	Relativisation des institutions et de leurs finalités. Priorité de l'ordre politique sur l'ordre économique.
CULTURELLE	IS⇌SV	L'institution scolaire maintient une distance critique à l'égard du système de valeurs établies. L'institution scolaire a pour tâche de favoriser la création de valeurs humaines individuelles et sociales.	Priorité des valeurs culturelles (individuelles et sociales) sur l'ordre économico-politique. Les modèles de développement sont multiples, à priorités culturelles. Le monde est inachevé et a besoin de l'intervention de l'homme pour s'accomplir.
	Observations générales	Interaction S-O en toute dimension Complémentarité et fécondation S-O en toute dimension.	

Indications de lecture

AC : L'enseignant ou le professeur

AD : L'administration

ENS : L'environnement scolaire

EP : L'ordre économico-politique

IS : L'institution scolaire

L : La loi

M : Le modèle de personnalité

O : L'objet

OD : L'objet tel qu'il se présente dans une discipline

OP : L'objet tel qu'il se présente dans un programme

S : Le sujet

SE : Le s'éduquant, c'est-à-dire la personne en cheminement éducatif

SV : Le système des valeurs répandu dans une aire culturelle

L'opération de la connaissance suppose un sujet (S) qui le réalise et un objet (O) visé.

Les flèches cherchent à visualiser le type de relation qu'on peut concevoir entre S et O.

En 1 et 2 Le terme du haut investit le terme du bas; c'est le premier et prédominant. Le terme du bas esquisse un mouvement de retour; ce mouvement est secondaire par rapport au premier.

En 3 C'est le terme de la double implication: les deux termes interagissent, naissent et se constituent dans l'interaction.

NOTES

NOTES

(1) Cf. L'activité éducative, rapport annuel 1969-70, Conseil supérieur de l'Education, L'éditeur officiel du Québec, 1971. Les passages cités se trouvent aux pages 5 et 9.

(2) Sur la spécialisation hémisphérique du cerveau et sur les conséquences qu'elle entraîne en éducation, on pourra consulter un ouvrage (en cours) de Wolfgang Luthe: Lettres d'information: Aspects neuro-fonctionnels en éducation. Ces lettres sont publiées, sous forme de texte miméographié, au Centre de développement en environnement scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières et Commission scolaire de Trois-Rivières. Dix lettres ont paru depuis septembre 1975 et plusieurs autres suivront. Elles contiennent une abondante bibliographie illustrant l'importance des recherches qui se font en ce domaine depuis quelques années.

(3) Faute d'une instrumentation analytique suffisamment élaborée, Voies et impasses ne parvient pas à dégager les

liens qui rattachent le plan des aménagements concrets (dimensions didactique, organisationnelle et administrative) proposé dans les tomes II et III à la conception de l'éducation dont il prétend s'inspirer, et qui est présentée dans le premier tome (dimensions épistémologique et éthique). La problématique élaborée dans le premier tome s'apparente aux visées du modèle organique; les conditions de réalisation relèvent du modèle mécaniste.
Il est clair que l'abondante réglementation de la confessionnalité de l'institution scolaire du Québec appartient à ce dernier modèle. Cette publication visant à mettre de la clarté dans les esprits est un exemple de la confusion évoquée dans la première partie de cet article. Confusion amère qui situe ce document "officiel" fort au-dessous "du seuil de cohérence" souhaité pour l'école par ses auteurs.

Consulter à ce sujet l'article vigoureux et opportun de Pierre Lucier: "Voies et impasses: voie ou... impasse?", dans Relations, no 405, juin 1975, pp. 163-167.

(4) Le Projet DGEC - CADRE 1974 sur L'analyse institutionnelle (Rapport préparé par Paul-Emile Gingras et Mathieu Girard et daté du 20 mai 1975) recommande l'analyse institutionnelle comme un moyen privilégié de développement des institutions scolaires. A cette fin, le Rapport insiste sur la nécessité de fabriquer des instruments précis et rigoureux d'analyse et d'évaluation. Le Rapport montre que

les recherches contemporaines en accréditation et en évaluation institutionnelle se dirigent dans cette direction. Le chapitre septième du Rapport, qui est une recension des "Etudes et recherches" effectuées en ce domaine ces récentes années, atteste la convergence des préoccupations à cet égard.

(5) L'approche systémique est l'une des méthodes les mieux adaptées à l'utilisation de la typologie. Cette approche est conçue pour aborder l'étude de réalités complexes et organisées, c'est-à-dire de réalités constituées par des ensembles d'éléments mutuellement dépendants et reliés par des interactions constantes. C'est une méthode appropriée pour l'analyse des problèmes qui se posent dans l'institution scolaire et notamment dans l'ordre du fonctionnement et du développement de l'institution. La typologie peut, dans l'approche systémique, servir de cadre de référence.

(6) Le Rapport final de l'Opération Départ (Montréal) est le premier, à notre connaissance, à proposer la relation s'éduquant-environnement éducatif comme fondement d'un modèle d'éducation permanente. La proposition I,1 est ainsi énoncée: "Le processus d'actualisation de la personne implique toujours un processus d'interaction entre le

s'éduquant (SE) et l'environnement éducatif (ENE)".
Cette proposition constitue le fondement théorique du Rapport et sa contribution la plus féconde à la pensée théorique sur l'éducation. "Cette proposition constitue l'un des postulats fondamentaux de notre conception de l'éducation. Postulat qui, pour nous, entraîne une exigence méthodologique précise; l'unité d'analyse significative du phénomène "éducation", c'est le couple dynamique "s'éduquant-environnement". Abordé en-deça du couple, "s'éduquant-environnement," le phénomène "éducation" se désagrège; abordé au-delà du couple "s'éduquant-environnement, il se noie. Cette proposition-postulat et l'exigence méthodologique qui en découle pour nous n'excluent pas cependant que l'on puisse, pour comprendre le phénomène "éducation," recourir à des unités d'analyse plus restreintes que le couple "s'éduquant-environnement", tels "le s'éduquant" et "l'environnement éducatif", ou à des unités plus larges, tel le couple "individu-société". Elle indique toutefois que le recours à de telles unités doit toujours garder une référence fondamentale au couple "s'éduquant-environnement" et rester dans son ravonnement".
Cf. Opération Départ (Montréal): Rapport final, Livre II, Un modèle d'éducation permanente, Série I, Proposition I,1, Commentaire (c). Le Rapport a été publié par la Direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education, Québec, mars 1971.

Sur la relation sujet-objet et sur les divers modèles de la relation sujet-environnement, on peut aussi consulter le Rapport du Comité de planification sectorielle - Formation des maîtres, Université du Québec à Montréal, octobre 1972, pp. 28 ss., et notamment les paragraphes 2.2.2.2. et 2.2.2.7. Cette étude présente trois modèles de l'environnement scolaire considéré dans ses dimensions épistémologique, didactique et organisationnelle. La dimension épistémologique, suivant en cela le Rapport final de l'Opération Départ (Montréal), est adoptée comme base des deux autres. Cet excellent Rapport sur la formation des maîtres n'a pas reçu l'attention ni connu la diffusion qu'il mérite.

(7) Le Centre de développement en environnement scolaire (groupe de recherche conjoint de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Commission scolaire de Trois-Rivières) a publié une série de typologies portant sur cinq des huit dimensions présentées dans cet article. On y trouvera des données complémentaires sur les dimensions épistémologique, éthique, psychologique, didactique et organisationnelle. Sur la typologie des écoles, cf. Colette Bouchard: Les changements observés chez les enseignants engagés dans le projet EPEL, pp. 19-29. Cette étude est un mémoire de

maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures (Andragogie) de l'Université de Montréal. Consulter la bibliographie pp. 105 - ss.

(8) Ce premier modèle correspond à la conception mécaniste de l'activité éducative présenté dans le rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Education sur L'activité éducative. Le lecteur remarquera que les tableaux placés à la fin de cet essai présentent ce modèle sous le numéro II.

(9) Les tableaux placés à la fin de cet essai présentent ce modèle sous le numéro I.

(10) Ce troisième modèle correspond à la conception organique de l'activité éducative dont les traits sont esquissés dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'Education sur L'activité éducative. C'est aussi le modèle dont s'inspire le rapport du Conseil supérieur de l'Education sur Le Collège (cf. le chapitre deuxième de ce rapport). Ce modèle est présenté dans les tableaux sous le munéro III.

(11) Sur la typologie des modèles de l'environnement scolaire, le lecteur aura intérêt à se reporter aux travaux que François Bilodeau a consacrés à ce sujet depuis quelques années. Mentionnons en particulier le Rapport de planification sectorielle - formation des enseignants (ouvrage collectif), commission des études de l'Université du Québec à Montréal (1972); Elaboration des curriculum, cours télémédiatisé donné à la Direction des études universitaires de l'Ouest québécois (1973); la communication présentée au Symposium de l'Université de Sherbrooke (mai 1975 sur les professions d'aide et l'interaction dans le dynamique individu-environnement. Ce dernier texte est à mes yeux une contribution importante à la typologie des modèles et il a inspiré mes propres recherches, notamment dans l'explicitation de certains aspects des modèles présentés ici (pp. 45-ss et 65-70). J'ai emprunté à cette communication des formules touchant des traits des dimensions épistémologique, didactique et organisationnelle des modèles. Au début de ce texte, un raccourci suggestif résume le caractère fondamental des deux modèles mécaniste et organique. Dans le modèle mécaniste, l'intervention éducative s'effectue selon la logique de la ligne de transmission; dans le modèle organique, l'intervention éducative se déploie selon la logique du champ d'interaction. Dans ce parallèle, l'opposition des deux modèles se détache avec netteté. L'auteur observe avec à

propos que les développements théoriques des sciences de l'éducation ont subi au début du siècle l'influence de la "forma mentis" de la physique classique (ce qui a donné la théorie de la conception mécaniste) et, dans les années récentes, de la "forma mentis" de la physique moderne (ce qui donne la théorie de la conception organique). Texte miméographié paru au CDES, mai 1975.

Le lecteur trouvera de multiples développements sur ces questions dans François Bilodeau, Analyses d'interventions avec les principaux et la direction générale, (il s'agit de la Commission scolaire de Trois-Rivières), séries AIP et AIPD, parues sous forme de cahier miméographié au CDES.

François Bilodeau a apporté une contribution substantielle à la conception et à la formulation des Tableaux typologiques élaborés par une équipe du CDES et qui ont paru à l'automne 1974.

TABLE DES NOTES

No de la note	pages
1	7-8
2	12
3	15
4	25
5	28
6	30
7	37
8	44
9	54
10	63

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Loc. 53
DEC 4 1981
CENTRE DE PRÉ-ARCHIVAGE